

T. C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Çeviribilim Anabilim Dalı
Çeviri Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**AKADEMİK ÇEVİRİ EĞİTİMİ VE ÇEVİRMEN
YETERLİLİKLERİ**

Cüneyt Bildik
2501110140

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Betül Parlak

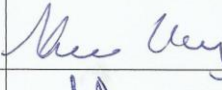
İstanbul, 2015

Y Ü K S E K L İ S A N S
T E Z O N A Y I

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı : Cüneyt BİLDİK Numarası : 2501110140
Anabilim/Bilim Dalı : Çeviribilim Anabilim Dalı Danışman Öğretim Üyesi : Doç. Dr. Betül
PARLAK
Tez Savunma Tarihi : 15.07.2015 Tez Savunma Saati : 11.00'de
Tez Başlığı : "Akademik Çeviri Eğitimi ve Çevirmen Yeterlilikleri"

TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 36. Maddesi uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜ'NE OYBİRLİĞİ / ~~ÇYÇOKLUŞ~~ SYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-Prof. Dr. Emel ERGUN		Kabul
2-Prof. Dr. Turgay KURULTAY		Kabul
3-Doç. Dr. Betül PARLAK		KABUL

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-Prof. Dr. Günseli İŞÇİ		
2- Doç. Dr. Ayşe Fitnat ECE		

“Akademik Çeviri Eğitimi ve Çevirmen Yeterlilikleri”

Cüneyt BİLDİK

ÖZ

Küreselleşme süreci ile birlikte bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, 21. yy.da hayatın hemen her alanının yeniden şekillenmesine neden olmuştur. Bu süreçte bilgi, toplumların sahip olduğu en büyük değer olarak ön plana çıkmaktadır. Bilgi toplumlarının inşasında en büyük sorumluluk yükseköğretim kurumlarına düşerken, bu sorumluluk Avrupa’daki yükseköğretim sistemlerinin toplumun gelecekteki beklentilerine cevap verebilecek şekilde yeniden düzenlenmesini gerektirmiştir. Bu durum, yükseköğretim alanında kapsamlı reform süreçlerinin ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. Bu süreçlerden biri ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmayı hedefleyen Bologna süreci, diğeri ise bilgi temelli bir toplum ile Avrupa’yı dünyanın en rekabetçi ekonomisi haline getirmeyi amaçlayan Lizbon sürecidir. Bologna ve Lizbon süreçleri yükseköğretim alanında kapsamlı düzenlemelere neden olurken, öğrencilerin ne bildiğinden çok ne yapabildiği üzerine odaklanan yeni bir eğitim anlayışını beraberinde getirmiştir. Söz konusu gelişmelerin akademik çeviri eğitimi açısından ne anlam ifade ettiği bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu merakla Avrupa’da ve Türkiye’de akademik çeviri eğitiminin Bologna süreci kapsamında nasıl bir dönüşüm geçirdiği incelenmiştir. Böylece Bologna sürecinin ve bu süreci model alan çeviri eğitimi yaklaşımının çevirmenlik mesleğinin yeterliliklerini ne ölçüde karşılayabildiği tartışılmıştır. Bologna süreci kapsamında gerçekleştirilen reformların akademik çeviri eğitimine olumlu yönde bir etkisinin olduğu ve Bologna süreci ile belirlenen akademik yeterliliklerin, çeviri sektöründeki mesleki yeterlilikler ile örtüştüğü görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Bologna süreci, Lizbon süreci, Akademik Çeviri Eğitimi, Öğrenme Çıktıları, Yetkinlik, Çevirmen Yeterlilikleri, Yeterlilikler Çerçevesi

“Academic Translator Education and Translator Qualifications”

Cüneyt BİLDİK

ABSTRACT

In tandem with the globalization process, developments that have taken place in science and technology have transformed almost all aspects of life in the 21st century. In this progress, knowledge stands out as the most valuable asset that societies have. The biggest responsibility in building knowledge-based societies rested upon the shoulders of higher education institutions, and this responsibility brought with it the necessity of reforming higher education systems so that they can meet the future needs of the society. This laid the ground for the emergence of comprehensive educational reform initiatives in the higher education area. One of these initiatives is the Bologna Process which seeks to create a common higher education area and the other one is the Lisbon Process whose ambition is to turn Europe into the most competitive knowledge-based economy in the world. Bologna and Lisbon Processes have caused comprehensive changes in the higher education area, accompanied by a new educational approach which mainly focuses on what students can do rather than what they know. What these developments really mean for academic translation education is the departure point of this study. With this curiosity, the transformation academic translation education has been going through around Europe and in Turkey in the context of Bologna Process has been investigated. In this way, the question of to what extent the Bologna Process and the translation education taking this process as a model can meet the qualifications of the translation profession has been discussed. It is revealed that reforms that have been implemented within the scope of the Bologna Process have a positive impact on academic translation education and academic qualifications of Bologna Process are compatible with the professional qualifications of translation sector.

Key words: Bologna Process, Lisbon Process, Academic Translator Education, Learning Outcomes, Competence, Translator Qualifications, Qualifications Frameworks

ÖNSÖZ

Bologna süreci kapsamında 2010 yılında Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi'nin Türkiye'de uygulanmaya başlaması ile tüm yükseköğretim kurumları yükseköğretim programlarının yeniden düzenlenmesine yönelik hummalı bir çalışmanın içerisine girmiştir. Ne var ki bu hummalı çalışma kısa bir süre içerisinde gerçekleştirildiğinden, bu kapsamlı düzenlemelerin özümsemesini sağlayacak derinlemesine bir değerlendirme fırsatı bulunamamıştır. Bu çalışma yükseköğretim reformlarını akademik çeviri eğitimi açısından ele alma isteğimin bir sonucu olarak ortaya çıkmış, böylece sürece dair bir farkındalık yaratılarak, gerçekleştirilen reformlarla ilgili bir düşünme ortamı sunulması amaçlanmıştır. Bu tür değerlendirmeler akademik çeviri eğitiminin günümüzdeki durumunun ortaya konması kadar, gelecekteki yönünün ne olduğu ile ilgili bir bakış açısı geliştirilebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu amaçla çalışmada Bologna sürecinin yükseköğretime sunduğu yeni kavramlar ve ortak araçlar ile şekillenen eğitim modeli çerçevesinde akademik çeviri programlarının Avrupa'da ve Türkiye'de nasıl düzenlendiği incelenmiş, süreç kapsamında belirlenen akademik yeterliliklerin çevirmenlik mesleğinin yeterlilikleri ile ne derece örtüştüğü araştırılmıştır.

Tezin hazırlanması sürerken bir yandan Bologna ve Lizbon süreçlerinin devam etmesi ve bu süreçlerde yeni adımların atılması, çalışmanın güncelliğinin korunmasını zorlaştıran bir etken olmuştur. Bu duruma bağlı olarak karşılaşılan diğer bir zorluk, pek çok Avrupa ülkesinde nispeten yakın bir dönemde uygulanmaya konan Bologna sürecinin akademik çeviri programlarında uygulanışı ile ilgili kaynaklara ve Avrupa Birliği üyesi ülkelerde mesleki yeterlilikler ile ilgili güncel bilgilere ulaşılması aşamasında yaşanmıştır. Benzer şekilde Türkiye'de süreç devam ederken, sürece dair yapılan çalışmaların sayısının sınırlı olduğu söylenebilir. Bu açıdan yükseköğretim tarihinin bu en kapsamlı sürecine ve bu sürecin akademik çeviri eğitimine neler getirdiğine dikkat çeken çalışmaların sayısının artırılması, sürecin doğru bir şekilde uygulanışı ve istenilen sonuçlara ulaşılabilmesi açısından fayda sağlayacaktır. Bununla beraber süreç bir yandan devam ederken,

gerçekleştirilen eğitim reformlarının etkilerinin görülebilmesi için zamana ihtiyaç olduğu unutulmamalıdır.

Bu tez çalışması keyifli olduğu kadar uzun ve yorucu bir çalışmanın ürünüdür ve pek çok değerli kişinin desteği sonucu ortaya çıkmıştır. Tez çalışmamda ihtiyaç duyduğum anlarda bana destek olarak güler yüzü, değerli fikirleri ve engin deneyimi ile tez çalışmam boyunca farklı bakış açıları geliştirmeme yardımcı olan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Betül PARLAK'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışma arkadaşım Okutman Gürhan KINALI'ya çalışmanın hazırlanması sürecinde bana destek olduğu ve telkinleri ile her seferinde moralimi yükselterek daha büyük bir azimle çalışmama odaklanmamı sağladığı için minnettarım.

Sorduğum sorularla ilgili her konuda bana yardımcı olmaya çalışan ve bu yorucu süreci benimle beraber paylaşan sevgili arkadaşlarım Selin SARAÇOĞLU ve Selin ÇAĞAN'a teşekkür ediyorum.

Son olarak bu süreçte verdiğim tüm zahmetlere katlanan ve her an yanımda olarak bu çalışmayı mümkün kılan aileme anlayışlarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZ -----	iii
ABSTRACT -----	iv
ÖNSÖZ -----	v
TABLO LİSTESİ -----	ix
ŞEKİL LİSTESİ -----	x
KISALTMALAR LİSTESİ -----	xi
GİRİŞ -----	1
1. YÜKSEKÖĞRETİM KAVRAMI VE TARİHSEL GELİŞİMİ -----	4
1.1. Bologna Süreci -----	11
1.2. Lizbon Süreci-----	20
1.3. Bologna ve Lizbon Süreçlerinin Kavramsal Katkısı -----	24
1.3.1. Öğrenme Çıktıları -----	28
1.3.2. Yetkinlik Kavramı-----	32
1.3.3. Yükseköğretim Alanında Yetkinlik -----	40
1.3.4. Öğrenme Çıktıları ve Yetkinlik -----	43
1.4. Yetkinlik Odaklı Eğitim Yaklaşımı -----	45
1.5. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi-----	48
2. BOLOGNA SÜRECİ VE AVRUPA’DA AKADEMİK ÇEVİRİ EĞİTİMİ 54	
2.1. Almanya’da Akademik Çeviri Eğitimi -----	59
2.2. İspanya’da Akademik Çeviri Eğitimi-----	61
2.3. İtalya’da Akademik Çeviri Eğitimi -----	62
2.4. Polonya’da Akademik Çeviri Eğitimi -----	64
2.5. Romanya’da Akademik Çeviri Eğitimi-----	65
2.6. Slovakya’da Akademik Çeviri Eğitimi -----	66
2.7. Avrupa’da Akademik Çeviri Eğitiminin Bologna Süreci Bağlamında Değerlendirilmesi -----	68
2.8. Türkiye’de Akademik Çeviri Eğitimi-----	70
2.8.1. İstanbul Üniversitesi Çeviri Bölümü -----	73
2.8.2. İstanbul Üniversitesi İngilizce Mütercim-Tercümanlık Lisans Programı Örneği-----	74

3. AKADEMİK ÇEVİRİ EĞİTİMİNE BAŞLICA YAKLAŞIMLAR -----	82
3.1. Çeviribilim Alanında Yetkinlik -----	87
3.2. Dil Edinci -----	88
3.3. Akademik Çeviri Eğitimi Alanında Yetkinlik -----	91
3.4. Çeviri Yetkinliği ve Çevirmen Yetkinliği -----	95
3.5. Yetkinlik ve Uzmanlık -----	97
3.6. Çeviribilim Alanında Yetkinliğin Yükseköğretim Reformları Bağlamında Değerlendirilmesi -----	100
4. ÇEVİRMEN YETERLİLİKLERİ -----	103
4.1. 21.yy.da Çeviri Etkinliği -----	105
4.2. Çeviri Sektörü ve Birliktelik Çağı -----	111
4.3. 21. yy.da Çevirmenlik Mesleğinin Durumu-----	117
4.4. Avrupa Birliği Ülkelerinde Çevirmen Yeterlilikleri -----	121
4.5. Avrupa Birliği Kurumlarında Çevirmen Yeterlilikleri-----	126
4.6. Avrupa Çeviri Hizmetleri Kalite Standardı -----	129
4.7. Avrupa’da Çevirmen Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi -----	131
4.8. Türkiye’de Çevirmen Yeterlilikleri -----	133
4.8.1. Mesleki Yeterlilik Kurumu-----	136
4.8.2. Çevirmen Meslek Standardı-----	138
SONUÇ -----	142
KAYNAKÇA -----	147
EKLER -----	175
EK 1: AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ-----	175
EK 2: AVRUPA YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ DÜZEY TANIMLAYICILARI-----	177
EK 3: TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ 6. DÜZEY (LİSANS EĞİTİMİ) YETERLİLİKLERİ -----	179
EK 4: TYYÇ BEŞERİ BİLİMLER TEMEL ALANI YETERLİLİKLERİ (AKADEMİK AĞIRLIKLİ) 6. DÜZEY (LİSANS EĞİTİMİ)-----	180
EK 5: ÇEVİRMEN (SEVİYE 6) ULUSAL MESLEK STANDARDI BİLGİ VE BECERİLER, TUTUM VE DAVRANIŞLAR -----	181

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Bologna sürecinin gelişimi (1998-2012)-----	19
Tablo 2. İşlevlerine göre öğrenme çıktıları -----	27
Tablo 3. Bilgi, beceri ve yetkinlik kavramlarının AYÇ kapsamında kullanımları --	30
Tablo 4. Yetkinlik kavramının farklı şekillerde ele alınışı -----	36
Tablo 5. TYYÇ kapsamında bilgi, beceri ve yetkinlik -----	52
Tablo 6. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi - İlk Öneri: 2005 -----	52
Tablo 7. 2014 yılında çeviri programlarına yerleşen aday sayısı -----	72
Tablo 8. TYYÇ düzeyleri için toplam kredi ve öğrenci çalışma yükü aralıkları ----	75
Tablo 9. TYYÇ temel ve ilgili eğitim-öğretim alt alanları -----	76
Tablo 10. Bologna sürecinde Türkiye'deki yükseköğretim programlarının düzenlenişi -----	76
Tablo 11. İstanbul Üniversitesi İngilizce Mütercim-Tercümanlık Lisans Program Yeterlilikleri-----	77
Tablo 12. Bazı çok bileşenli yetkinlik modelleri ve yetkinliğin bileşenleri -----	92
Tablo 13. 2015 yılına kadar olan süreçte Avrupa Birliği içerisinde dil endüstrisinin tahmini değeri-----	112
Tablo 14. Çeviri endüstrisinin evrimi-----	114
Tablo 15. Serbest çevirmen aktiviteleri ve bilgi-iletişim teknolojileri desteği-----	119
Tablo 16. Avrupa'da yeminli çevirmenlik -----	124
Tablo 17. Avrupa Komisyonu sözlü hukuk çevirmeni meslek profili -----	125
Tablo 18. Avrupa Birliği kurum çalışanları için genel yetkinlikler -----	128
Tablo 19. Türkiye'de çevirmenlerin çalışma alanları ve iş bulma olanakları -----	134

ŞEKİL LİSTESİ

- Şekil 1.** Bilgi, beceri ve bağlamsal kavrayış sonucu yetkinliğin ortaya çıkışı----- 34
- Şekil 2.** Hizmet olarak çevirinin ortaya çıkışı----- 115

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
AYA	Avrupa Yükseköğretim Alanı
AYÇ	Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
AYYÇ	Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi
AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
CEDEFOP	The European Centre for the Development of Vocational Training (Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi)
CEN	European Committee for Standardization (Avrupa Standartlar Komitesi)
CIUTI	Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes (Üniversite Mütercim-Tercümanlık Bölümleri Uluslararası Konferansı)
ÇSGB	Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
EİP	İstihdam ve Eğitim Projesi
EMT	European Master's in Translation
EN-15038	European Quality Standard for Translation Services (Avrupa Çeviri Hizmetleri Kalite Standardı)
ENQA	The European Association for Quality Assurance in Higher Education (Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği)
EPSO	European Personnel Selection Office (Avrupa Personel Seçim Ofisi)
ESIT	École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs
ETF	European Training Foundation (Avrupa Eğitim Vakfı)
EUATC	European Union of Associations of Translation Companies (Avrupa Birliği Çeviri İşletmeleri Dernekleri)
FIT	Fédération Internationale des Traducteurs/International Federation of Translators (Uluslararası Çevirmenler Federasyonu)
GALA	The Globalization and Localization Association (Küreselleştirme ve Yerelleştirme Birliği)
HBÖ	Hayat Boyu Öğrenme
ILO	International Labour Organization (Uluslararası Çalışma Örgütü)

ISCED	International Standard Classification of Education (Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması)
ISIT	Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction
İSG	İş Sağlığı ve Güvenliği
İŞKUR	Türkiye İş Kurumu
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
LTC	Language Technology Centre (Dil Teknoloji Merkezi)
MEGEP	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
MS	Milattan sonra
MÖ	Milattan önce
MSK	Meslek Standartları Komisyonu
MYK	Mesleki Yeterlilik Kurumu
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)
OPTIMALE	Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe
PACTE	Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation
SSCB	Sosyal Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
TAUS	Translation Automation User Society (Çeviri Otomasyonu Kullanıcıları Topluluğu)
TYÇ	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
TYYÇ	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
UIL	Unesco Institute for Lifelong Learning (UNESCO Hayat Boyu Öğrenme Enstitüsü)
UMS	Ulusal Meslek Standardı
UMSK	Ulusal Meslek Standartları Kurumu
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
UYEP	Ulusal Yeterlilik Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
YÖK	Yükseköğretim Kurumu
YY	Yüzyıl
YYK	Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu

GİRİŞ

Holmes, 1972 yılında “The Name and Nature of Translation Studies” adlı çalışması ile çeviribilimin araştırma alanlarını çizerken, uygulamalı çeviri araştırmaları içerisinde yer verdiği çeviri eğitimi alanında araştırılması gereken öncelikli konuları öğretim yöntemleri, test teknikleri ve program tasarımına ilişkin meseleler olarak belirtmiştir¹. Aradan geçen sürede çeviri eğitimine ilişkin yapılan araştırmalar halen sınırlı sayıda iken, Holmes’un dikkat çektiği meseleler bugün de geçerliliğini korumaktadır.

Bologna ve Lizbon süreçleri ile beraber tüm yükseköğretim programları gibi akademik çeviri programları da bir yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Bu kapsamlı reform hareketi eğitim sürelerinden eğitim amaçlarına, verilen eğitimin içeriğinden kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine, ölçme ve değerlendirmeye kadar eğitimin hemen her aşamasını ilgilendiren köklü bir dizi değişikliği beraberinde getirmiştir. Bu süreçte yükseköğretim “öğrenme çıktıları”, “hayat boyu öğrenme”, “öğrenci merkezli eğitim”, “yetkinlik”, “yetkinlik odaklı eğitim yaklaşımı”, “yeterlilik” gibi pek çok yeni kavramla adeta yeniden inşa edilmektedir. Bu nedenle Holmes’un sözünü ettiği konuların araştırılması, bugün akademik çeviri eğitimi açısından çok daha büyük bir gereklilik halini almıştır.

Önceden beri akademik çeviri programlarına yöneltilen eleştirilerin başında çeviri programlarının gerçek hayattan kopuk bir şekilde tasarlandığı ve çevirmenlik mesleğinin gereksinimlerini karşılama noktasında yetersiz kaldığı gelmektedir². Bu eleştiriler çoğu kez üniversite-sektör, eğitim-öğretim, kuram-uygulama, çeviri eğitimi-çevirmen eğitimi karşıtlıkları üzerinden tartışılmıştır. Ne var ki Wilss’in de

¹ James Holmes, “The Name and Nature of Translation Studies”, **The Translation Studies Reader**, Ed. Lawrence Venuti, Second Edition, London&New York, Routledge, 2004, s. 189.

² Brian James Baer, Geoffrey S. Koby, “Translation pedagogy: The other theory”, **Beyond the Ivory Tower**, Ed. Brian James Baer, Geoffrey S. Koby, The American Translators Association Scholarly Monograph Series, Volume XII, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2003, s. vii.

vurguladığı gibi sonu gelmeyen bu tür ayrımların çeviri eğitimine fayda sağlamaktan çok zarar verdiği söylenebilir³. Bu nedenle günümüzde çeviri eğitiminde eğitim ve öğretimin, kuram ve uygulamanın bir arada olduğu, program içeriklerinin belirlenmesinde üniversite ve sektörün iş birliği içinde hareket ettiği daha bütünsel yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu açıktır.

Yükseköğretim programlarını toplum ve sektörün ihtiyaçlarına daha duyarlı hale getirmeyi amaçlayan Bologna süreci ve Lizbon süreci ve bu süreçlerin sunduğu kavramlar ve ortak araçlarla şekillenen yeni eğitim anlayışı bu bütünleşmeyi sağlayabildi mi?

Bu sorunun cevabı öncelikle bu süreçleri iyi bir şekilde kavramayı gerektirdiğinden, çalışmanın birinci bölümünde Bologna ve Lizbon süreçleri ile ilgili bilgilere yer verilmiş, ardından kavramsal bir çalışma yürütülerek bu süreçlerin yükseköğretime olan kavramsal katkısı üzerinde durulmuştur. Bu nedenle “öğrenme çıktıları”, “yetkinlik”, “yetkinlik odaklı eğitim” ve “yeterlilikler çerçevesi” gibi bu süreçlerin temelinde yatan kavramlar aydınlatılmaya çalışılmıştır. Bu bölümde son olarak sürecin Türkiye’deki uygulanaşına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

İkinci bölümde Avrupa’daki farklı ülkelerde bulunan akademik çeviri programlarının durumu ve Bologna süreci kapsamında düzenlenişi ile ilgili bilgiler araştırılmıştır. Böylece bir durum incelemesi yapılarak, Avrupa’da süreçle ilgili genel eğilim ve tecrübelerin ortaya konması amaçlanmıştır. Türkiye’de sürecin uygulanaşını, örnek olay olarak sunulan İstanbul Üniversitesi İngilizce Mütercim-Tercümanlık Lisans Programı’nın Bologna süreci kapsamında düzenlenişi üzerinden incelenmeye çalışılmıştır.

Bologna süreci ile ön plana çıkan yetkinlik odaklı eğitim yaklaşımının çeviri eğitimi içerisinde nasıl bir yer tuttuğu üçüncü bölümün başlıca konusunu

³ Wolfram Wilss, “Translation Studies: A didactic approach”, **Translation in Undergraduate Degree Programs**, Ed. Kirsten Mamjkaer, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2004, s. 14.

oluşturmaktadır. Eğitim reformları ile beraber son dönemde yükseköğretim alanını en çok meşgul eden kavramların başında gelen ve aynı zamanda çeviri eğitiminin başlıca hedeflerinden biri olarak kabul edilen yetkinlik kavramı, yükseköğretim reformları ile ilişkisi açısından irdelenmiştir. Çeviri eğitimi açısından anlamının belirginleştirilmesi amacı ile yetkinliğin çeviri eğitimi alanında bir arada kullanıldığı diğer kavramlarla farkı karşılaştırmalı bir şekilde ortaya konmaya çalışılmıştır. Böylece yetkinliğin yükseköğretim reformları bağlamında akademik çeviri programlarının düzenlenmesinde nasıl kullanılabileceğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde çevirmenlik mesleği, çeviri etkinliğinin ve çeviri sektörünün 21. yy.daki durumu göz önünde bulundurularak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çevirmenlik mesleğinin günümüzdeki gereksinimleri hem bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinlikleri; hem de kişinin bunlara sahip olduğunun göstergesi olan resmi belgeleri ifade eden “yeterlilik” kavramı üzerinden ortaya konmaya çalışılmıştır. Böylece akademik yeterlilikler ve mesleki yeterlilikler ile bu yeterlilikleri oluşturan bileşenler arasında bir karşılaştırma olanağı sunulması amaçlanmıştır. Avrupa’da çevirmenlerin istihdam edildiği başlıca alanlarda çevirmen yeterliliklerinin neler olduğu araştırılmış, Türkiye’de çevirmenlik mesleğine ilişkin son dönemde yaşanan gelişmelere dikkat çekilerek, bu veriler ışığında Çevirmen Meslek Standardı ile ilgili bir incelemeye yer verilmiştir.

Sonuç bölümünde ise Bologna süreci kapsamında Avrupa ve Türkiye’deki akademik çeviri programlarında gerçekleştirilen düzenlemelerin incelenmesi ile ortaya çıkan genel eğilimler yorumlanmış, süreç kapsamında belirlenen yeterliliklerin, çevirmenlik mesleğinin yeterlilikleri ile ne derece örtüştüğü değerlendirilmiştir. Bologna sürecinin uygulanışına dair öneriler sunulmuş, süreç kapsamında ortaya konan eğitim ve sektör arasında daha yakın bir iş birliği kurulması ile istihdamın arttırılması hedefinin gerçekleştirilebilmesi için neler yapılabileceği üzerine düşüncelere yer verilmiştir.

1. YÜKSEKÖĞRETİM KAVRAMI VE TARİHSEL GELİŞİMİ

Geçmişten günümüze dünyanın birçok yerinde bireylere ileri düzey eğitim sağlamak amacıyla çeşitli eğitim kurumları kurulmuştur. Ne var ki bireylere ileri düzey eğitim sağlamak bir eğitim kurumunu üniversite olarak adlandırmak için yeterli değildir. Perkin, tarih boyunca yöneticiler, din adamları, askerler ya da diğer hizmetleri yerine getirecek seçkin kişiler yetiştirmek gibi amaçlarla pek çok eğitim kurumu kurulduğunu belirtse de kurumsal özerklik ve akademik özgürlükten yoksun kurumların üniversite olarak adlandırılmayacağını ifade etmektedir⁴. Benzer şekilde özerklik kavramının üniversite açısından önemine dikkat çeken Günal, sınırsız bir bilim ve araştırma özgürlüğünü üniversitenin olmazsa olmaz ön koşulu, üniversiteyi üniversite yapan en önemli özellik olarak nitelemektedir⁵. Bu nedenle Bologna, Paris ve Oxford gibi ilk Ortaçağ üniversiteleri, örgütlenme biçimleri ve işleyişleri açısından belirli bir serbestlik ve özerkliğe kavuşmuş olmalarından ötürü ilk üniversiteler olarak kabul edilmektedir⁶. Grant'e göre ne İslam coğrafyasındaki ne de Çin, Hindistan veya Güney Amerika'daki uygarlıkların eğitim kurumları, Orta Çağ Avrupasında ortaya çıkan üniversite anlayışı ile karşılaştırılabilir⁷.

Üniversitenin tarihsel gelişiminin genellikle üç temel aşama üzerinden izlendiğini belirten Türel, bu aşamaları şöyle ifade etmektedir:

- 1- Orta Çağ'ın kilise merkezli üniversitesi
- 2- Ulus devletler sisteminin von Humboldt üniversitesi

⁴ Harold Perkin, "History of Universities", **The History of Higher Education**, Ed. Lester F. Goodchild ve Harold S. Wechsler, Second Edition, ASHE Reader Series, Needham Heights MA, Simon&Schuster Custom Publishing, 1997, s. 3.

⁵ İzge Günal, **50 Soruda Üniversite**, İstanbul, 7 Renk Basım Yayın ve Filmcilik Ltd. Şti, 2013, s. 117.

⁶ Edward Grant, "When did Modern Science Begin?", **The Nature of Natural Philosophy in the Late Middle Ages: Studies in Philosophy and the History of Philosophy**, Ed. Jude P. Dougherty, Vol. 52, Washington, D.C., The Catholic University of America Press, 2010, s. 3.

⁷ A.y.

3- 20. yy.ın son çeyreğinden itibaren Amerika’da ortaya çıkmaya başlayan çok işlevli mülti-versite⁸⁹

Avrupa’da yükseköğretimin kökenlerinin Antikçağ’da Atina ve çevresinde kurulan ilk felsefe okullarına kadar uzandığı tahmin edilmektedir¹⁰. Buna rağmen Avrupa’nın önemli eğitim merkezlerinin MS 529 yılında Bizans İmparatoru Justinian tarafından Hıristiyan inancına ters düşükleri gerekçesi ile kapatılması sonucu eğitim kilise tekeline geçmiş ve uzun yıllar boyunca kilisenin Hıristiyanlığı yaymak için ihtiyaç duyduğu bir araç olarak kullanılmıştır¹¹.

MS 787 yılında Fransa’da İmparator Şarlman hatalı yazılmış kitapların insanların Tanrı’ya doğru bir şekilde dua etmelerini engellediğini belirterek bir kararname çıkartmış, her manastır ve katedralde bir okul kurulmasını emretmiştir¹². Zamanla din ağırlıklı bir eğitim veren manastır okulları ikinci planda kalmaya başlarken, şehir merkezlerinde bulunan ve tıp ve hukuk gibi çeşitli disiplinlerde daha laik bir eğitim sunan katedral okullarının sayısında önemli bir artış olmuştur¹³. 12. yy. sonlarına doğru özellikle Paris ve Bologna gibi ünlü okulların bulunduğu başlıca şehirlerin eğitim merkezleri haline gelmeye başladığını belirten Janin, üniversitenin ortaya çıkışında öğrencilerin bilgiye olan bu açlığının dışında farklı bir nedenin daha önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Janine’e göre çoğunluğu yabancı ülkelerden gelen öğrenci ve öğretmenler yerel yönetim, kilise otoriteleri ve halk ile çatışmalar yaşamaya başlayınca haklarını korumak ve güvenliklerini sağlamak adına birlikte

⁸ Oktay Türel, “Türkiye’de Yükseköğretimin (Yeniden) Kurumsallaşması Üzerine Düşünceler”, **Mülkiye Dergisi**, Cilt 28, Sayı 242, 2004, s. 153-154.

⁹ Türel, bu aşamaları belirlerken Tekeli (2003:51-63) ve Sevük (2001,2003)’den yararlandığını ifade etmiştir.

¹⁰ Plato tarafından kurulan Academy (MÖ 386), Aristoteles tarafından kurulan Lyceum (MÖ 334 veya 335), the Garden of Epicurus (MÖ 307 veya 306) ve Stoa Poikile veya Stoic Okulu (MÖ 301) bunlardan başlıcalarıdır. Bkz.: Alexander Dmitrishin, “Deconstructing Distinctions. The European University in Comparative Historical Perspective”, **Entremons: UPF Journal of World History**, Numero 5, Juny, 2013, s. 6.

¹¹ **A.e.**, s. 7.

¹² Nejlâ Kurul Tural, **Küreselleşme ve Üniversiteler**, Ankara, Kök Yayıncılık, 2004, s. 27.

¹³ Bkz.: Richard C. Dales, **The Intellectual Life of Western Europe in the Middle Ages**, 3rd impression, Brill, The Netherlands, 1995, s. 147.

hareket etmek zorunda kalmışlardır¹⁴. Böylece bir araya gelmeye başlayan öğrenci ve öğretmen topluluklarının oluşturduğu örgütler zaman içinde edindikleri belirli hak ve ayrıcalıklarla daimi ve özerk yükseköğretim kurumlarına yani üniversitelere dönüşmüşlerdir¹⁵. Paris ve Bologna üniversitelerinin başarısı ve artan rekabet hızla yeni üniversitelerin kurulmasına neden olurken, Tural 1500'lü yıllara gelindiğinde Avrupa'daki üniversitelerin sayısının 70'i aştığını belirtmektedir¹⁶.

Rönesans döneminde yükselişe geçen üniversitenin, 17. yy. ortalarından itibaren büyük bir çöküş dönemine girdiği görülmektedir. Grendler'e göre, bu gerileme döneminde uzun yıllar süren savaşların, salgın hastalıkların, yaşanan sosyal ve politik çöküntülerin ve üniversitelere rakip olarak farklı türden okulların ortaya çıkmasının önemli etkileri olmuştur¹⁷. 18. yy. Aydınlanma Çağı ile beraber din merkezli Ortaçağ düşünce sistemi yerini akılcılığa bırakırken, Christophe ve Verger bu dönemde üniversitenin halen Ortaçağ düzenine dayalı bir eğitim vermesi nedeniyle çağın gerisinde kalmış ve modası geçmiş bir kurum olarak görüldüğünü ifade etmektedirler¹⁸.

19. yy. üniversitenin yeniden doğuşuna tanıklık etmiştir. Üniversitenin bu dönemdeki yükselişinde yaşanan dönemsel gelişmelerin büyük etkisi olmuştur. 18. yy.da İngiltere'de başlayan Sanayi Devrimi bunlardan biridir. Perkin'e göre Sanayi Devrimi ile bilim ve teknoloji alanlarında duyulan eğitim ihtiyacı modern araştırma üniversitesi, teknik lise ve araştırma enstitüsü gibi yeni eğitim kurumlarının ortaya çıkmasına, mevcut üniversitelerin ise kendilerini yenilemelerine neden olmuştur¹⁹. Bu dönemde üniversitenin gelişimine yön veren diğer bir olay Fransız Devrimi olmuştur. Fransız Devrimi'nin etkisi ile beraber kilise otoritesinin yerini devlet

¹⁴ Janin Hunt, **The University in Medieval Life 1179-1499**, North Carolina, Mc Farland Company Inc. Publishers, 2008, s. 27.

¹⁵ **A.e.**, s. 21.

¹⁶ Tural, **a.g.e.**, s. 30.

¹⁷ Paul F. Grendler, "The Universities of the Renaissance and Reformation", **Renaissance Quarterly**, Vol. 57, No. 1, The University of Chicago Press, 2004, s. 23-24.

¹⁸ Charle Christophe, Jacques Verger, **Üniversitelerin Tarihi**, Ankara, Dost Kitabevi, 2005, s. 70.

¹⁹ Perkin, **a.g.e.**, s. 15.

otoritesinin almaya başladığı görülmektedir. Bundan böyle bireyin ruhunu geliştirmek ve kiliseye bağlı bireyler yetiştirmek yerine toplum ve devletin gelişimine katkı sağlayacak nitelikli bireyler yetiştirmek ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu görüşü savunan Napolyon Bonaparte, 10 Mayıs 1806 tarihinde çıkardığı kanunla Fransa'da hiyerarşik bir yönetim yapısı, tekdüze müfredat, mesleki ve teknik eğitimin ön planda olduğu **Université de France** adında yeni bir eğitim sistemi oluşturmuştur.²⁰ Yamaç, bu yeni üniversite felsefesinde üniversitenin devletin ve toplumun gereksinimlerini gözetmek zorunda olduğunu ve bir eğitim kurumu olarak topluma beceri sahibi öğrenciler yetiştirmesinin beklendiğini ifade etmektedir²¹.

Bu dönemde Prusya'da ise Fransa'dakinden farklı bir üniversite anlayışının ortaya çıktığı görülmektedir. Gürüz, Prusya'da eğitim sistemini yeniden yapılandırmak üzere görevlendirilen Wilhelm von Humboldt'un çalışmaları sonucu ortaya çıkan bu eğitim anlayışının Fransa'da eğitim alanında yayılan pratik amaçlı düşüncelere karşıt bir bakış açısıyla şekillendirildiğini ifade etmektedir²². Von Humboldt'un adıyla özdeşleşen bu anlayışa göre:

- Üniversite tüm bilim alanlarındaki eğitim-öğretim ve araştırma tekniklerinin bir arada yürütüldüğü bir kurumdur.
- Mesleki ve teknik yüksekokuldan farklı bir kurum olarak üniversitenin temel amacı herhangi bir mesleğe yönelik olmaksızın eğitim-öğretim ve araştırma yapmak, kişinin kendini tanımasını ve geliştirmesini sağlamaktır. Araştırmanın amacı bilim için bilim olmalıdır.

²⁰ Kemal Gürüz, **Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri**, 2.bs., Ankara, Cem Web Ofset, 2003-2004, s. 75, (Çevrimiçi) http://www.yok.gov.tr/documents/10279/8348772/dunyada_ve_turkiyede_yuksekogretim_tar_ve_bu_gun_sevk_ve_idare_sistemleri_2003-4.pdf/5a95fbfe-295c-48b9-a61c-37c3b4787771, 23 Mart 2015.

²¹ Kadri Yamaç, **Bilgi toplumu ve Üniversiteler**, Ankara, Eflatun Yayınevi, 2009, s. 320.

²² Gürüz, **a.g.e.**, s. 77-78.

- Üniversitenin sahibi ulustur. Devletin başlıca görevi ise öğretim üyelerini görevlendirmek, maaşlarını ödemek ve onlara verimli bir çalışma ortamı sağlamaktır²³.

Bu üniversite anlayışında Fransa'daki eğitim yaklaşımının aksine mesleki ve teknik becerilerden çok kişinin entelektüel gelişimi üzerinde durulduğu görülmektedir. Öte yandan bu anlayışta araştırma, üniversitenin başlıca işlevlerinden biri konumundadır. Gürüz'e göre Humboldt'un ortaya koyduğu üniversitede eğitim-öğretim ve araştırmanın bütünlüğü ilkesi modern üniversitenin yapısını tamamı ile değiştirmiştir²⁴. Bu nedenle 19. yy.ın modern üniversite anlayışının temellerinin atılmaya başlandığı bir dönem olduğu söylenebilir.

19. yy.ın sonlarına doğru Amerikan üniversitelerinin önderliği Alman üniversitelerinden almaya başladığı görülmektedir. Bu dönemde Amerikan üniversiteleri ulusal ihtiyaçlar doğrultusunda topluma hizmet işlevini eğitim-öğretim ve araştırma işlevleri ile birleştirmeyi başarmıştır. Scott, böylece Amerika'da eğitim, araştırma ve topluma hizmet gibi çeşitli işlevlerin yerine getirilmesini amaçlayan yeni bir üniversite modelinin ortaya çıkmaya başladığına işaret etmektedir²⁵.

Brubacher ve Rudy, II. Dünya Savaşı'ndan itibaren Amerikan üniversitelerinin devlet ve sanayi ile daha yakın ilişkiler kurmaya başladığının altını çizmektedirler²⁶. Bu yaklaşımın başlıca nedenlerinden biri bilginin en önemli sermaye olarak kabul edildiği bilgi temelli ekonomilerin ve bilgi toplumlarının bu dönemde yükselmeye başlaması olmuştur. Seki, bilginin ekonomik büyüme üzerindeki etkisinin anlaşılmasının bilgi ekonomisi kavramının ortaya çıkmasına

²³ Gürüz, **a.g.e.**, s. 79.

²⁴ **A.e.**, s. 80.

²⁵ John C. Scott, "The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations", **The Journal of Higher Education**, Vol.77, No.1, The Ohio State University, 2006, s. 24, (Çevrimiçi) http://www.cse.cuhk.edu.hk/irwin.king/media/teaching/gen1113/scn_20090202113238_001.pdf, 23 Mart 2015.

²⁶ John Seiler Brubacher, Willis Rudy, **Higher Education in Transition: A History of American Colleges and Universities**, 4.bs., New Jersey, Transaction Publishers, 1997, s. 305.

neden olduğunu söylerken, bilgi tabanlı ekonomik sistemin de kendisiyle uyumlu bilgi toplumunu yarattığını belirtmektedir²⁷. Seki'ye göre üniversitenin bilgi üretim sürecindeki ana faktör olarak görülmeye başlanması devlet, üniversiteler ve firmaların karşılıklı etkileşim ve bağımlılıklarının artmasına neden olmuştur²⁸. Bu durumun sonucunda üniversitenin endüstriye ve ekonomiye hizmet işlevinin giderek ön plana çıkmaya başladığı söylenebilir. Üniversitelerin dış dünyanın ve sektörün isteklerine giderek daha bağımlı bir hale gelmeye başlaması ise üniversitenin bağımsızlık ve özerkliğine ilişkin soru işaretlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

20. yy.ın sonlarına doğru hızlanan küreselleşme süreci diğer tüm kurumlar gibi üniversiteleri de yakından etkilemiştir. Şahin, 1970'lerden başlayarak küreselleşmenin tüm dünyada en güçlü şekilde hissedilmeye başladığını ifade ederken²⁹, günümüz bilgi toplumunun en değerli sermayesi olarak görülen bilginin üretimi ve paylaşımı da hız kazanmıştır. Giderek küçülen bir dünyada eğitim-öğretim, araştırma ve hizmet işlevlerini uluslararası bir boyuta taşımak zorunda kalan üniversite böylece zorlu bir dönem içerisine girmiştir. Şahin'e göre küreselleşme sonucu ulus devletin politik ve ekonomik anlamdaki gücü zayıflamaya başlarken, ulus devletinin desteğinin zayıflaması üniversiteye ayrılan kaynakların azalmasına neden olmuş, bu durum üniversiteleri büyük bir karmaşanın içine sürüklemiştir³⁰. Bunun sonucunda kaynak yaratma ihtiyacı üniversitelerin başlıca meselelerinden biri haline gelmeye başlamıştır. Kwiek, ulus devletin bir ürünü olarak gördüğü üniversitenin küreselleşme süreci ile beraber toplumdaki yerinin belirsizleşmeye başladığına dikkat çekerken, geleneksel işlevlerinden uzaklaşmaya başlayan üniversitenin bu süreçte eğitim ürünleri satan bir şirkete dönüştüğünün altını çizmektedir³¹. Benzer şekilde Rhoades ve Slaughter, küreselleşme ile beraber

²⁷ İsmail Seki, **Bilgi Ekonomisinde Yeni Yaklaşımlar: Bilgi Yönetişimi ve Üniversite Ekonomisi**, İstanbul, Beta Basım A.Ş., 2013, s. 23.

²⁸ Seki, **a.g.e.**, s. 3-4.

²⁹ İbrahim Fevzi Şahin, **Küreselleşme Avrupa Birliği ve Türkiye**, Ankara, Pegem Akademi, 2011, s. 22-23.

³⁰ **A.e.**, s. 48-49.

³¹ Marek Kwiek, "Globalization and Higher Education", **Higher Education in Europe**, Vol.XXVI, No.1, 2001, s. 33-35, (Çevrimiçi) <http://firgoa.usc.es/drupal/files/Kwiek1.pdf>, 23 Mart 2015.

üniversitelerin temel eğitim, araştırma ve hizmet işlevlerini kendilerine kaynak yaratma düşüncesi ile kullanmaya başladıklarını, bu durumun yükseköğretim kurumları ve şirketler arasındaki ilişkileri tehlikeli boyutlara taşıdığını ve böylece üniversitelerde akademik kapitalizme doğru bir yönelişin ortaya çıktığını vurgulamaktadırlar³². Tural da küreselleşme ile beraber üniversitelerin özel sektörün öneri ve değerlendirmelerine açık hale geldiğini; rekabet, sözleşmeler, özendiriciler, performans göstergeleri, kullanıcı değerlendirmeleri, müşteri gibi kavramların üniversite çevresinde sıkça duyulmaya başlandığını belirtmektedir³³.

Küreselleşme süreci üniversitenin işlevlerinin giderek artmasına ve uluslararası bir boyuta taşınmasına neden olurken, 21.yy. öncesinde üniversitenin toplum içerisindeki rolünün giderek belirsiz bir hal almaya başladığı söylenebilir. Buna karşın Mainardes, Raposo ve Alves, hızlanan küreselleşme süreci, zenginleşen bilgi akışı, her alanda giderek artan rekabet, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, pazardaki hızlı dönüşümler ve artan kaynak ihtiyacı sonucu ortaya çıkan kestirilemez ve belirsizliklerle dolu bir ortamda üniversitelere yönelik beklentilerin günden güne arttığına dikkat çekmektedirler³⁴.

Mainardes, Raposo ve Alves'e göre yükseköğretim kurumlarının 21.yy.da içinde buldukları bu durum gelecekte varlıklarını sürdürebilmeleri için gerek yönetimleri, gerek izlenen politikalar, gerekse verilen eğitimin kalitesi açısından bir dizi düzenleme ve iyileştirmenin yapılmasını kaçınılmaz kılmıştır³⁵. Enders, de Boer ve Westerheijden, özellikle 1990'lardan itibaren yükseköğretim sistemlerinin

³² Gary Rhoades, Sheila Slaughter, "Academic Capitalism in the New Economy: Challenges and Choices", **American Academic**, Vol. 1, Issue 1, 2004, s. 37-38, (Çevrimiçi) <http://futureoflabor.us/docs/Conf%20HANDOUTS/Fri%20Night/SlaughterRhoades.pdf>, 23 Mart 2015.

³³ Tural, **a.g.e.**, s. 86.

³⁴ Emerson Mainardes, Mario Raposo, Helena Alves, "The Present and the Future of Higher Education: A View from Portugal", **Higher Education in a State of Crisis**, Ed., Roccio M. Teixeira, New York, Nova Science Publishers, 2011, s. 25-26.

³⁵ Yükseköğretim kurumlarının bu yeni koşullara nasıl ayak uydurabileceğine yönelik literatürde yapılan araştırmalar şu ana başlıklar altında toplanabilir: stratejik planlama, örgütsel yeniden yapılanma, kaynakların yükseköğretim kurumlarına ayrılması, yenilenme, girişimcilik. Bkz: **A.e.**, s. 27-28.

yenilenmesine ilişkin çalışmaların hız kazandığını vurgularlarken, bu çalışmaların iki önemli süreç doğrultusunda gerçekleştiğinin altını çizmektedirler. Bu iki kapsamlı süreç hedefi Avrupa yükseköğretim sistemlerini daha rekabetçi ve çekici bir hale getirmek olan Bologna süreci ve bilgi temelli ekonominin gereksinimleri doğrultusunda yükseköğretim sistemlerini daha güçlü ve bütünleşik bir hale getirerek kıtanın gelişimine katkı sağlamayı amaçlayan Lizbon sürecidir³⁶. Çalışmanın bir sonraki bölümünde yükseköğretimin geleceğini şekillendiren bu iki önemli sürece ilişkin bilgilere yer verilecektir.

1.1. Bologna Süreci

21. yy.da toplumsal ve ekonomik alanda yaşanan dönüşümler yükseköğretim kurumlarına önemli sorumluluklar yüklemiş, bilgi toplumu ve bilgi ekonomilerinin ortaya çıkışı ile üniversite sosyal ve politik gerçekliğin merkezinde yer almakla kalmayıp, rekabet ve modernleşme süreçlerinin de başlıca aktörü konumuna gelmiştir. Bologna süreci, Avrupa'nın son yıllarda yaşanan bu toplumsal dönüşüme ortak bir cevabı niteliğinde ortaya çıkmış, yükseköğretim alanında uluslararası bir yönetim ve politika oluşturma modeli sunan, ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturma hedefi ile tüm paydaşların birlikte hareket ettiği, gönüllülük esasına dayalı bir süreçtir³⁷. Yükseköğretim alanındaki en kapsamlı süreç olarak gösterilen Bologna süreci resmen 1999 yılında sürece ismini veren Bologna Bildirgesi ile başlamış, günümüzde Bologna sürecine dâhil olan ülke sayısı 47'ye ulaşmıştır³⁸.

Bologna süreci literatürde farklı açılardan ele alınıp tartışılan bir süreçtir. Bu duruma dikkat çeken Szolar, sürecin “yapısal bütünleşme”, “Avrupa yükseköğretim sistemlerinin standardizasyonu”, “Avrupa'daki bütünleşmenin bir ürünü”,

³⁶Jurgen Enders, H.F. de Boer, D.F. Westerheijden, “Reform of Higher Education in Europe”, **Reform of Higher Education in Europe**, Ed., Jurgen Enders v.d., Rotterdam, Sense Publishers, 2011, s. 1, (Çevrimiçi) <http://doc.utwente.nl/89219/1/871-reform-of-higher-education-in-europe.pdf>, 24 Mart 2015.

³⁷ David Crosier, Teodora Parveva, **The Bologna Process: Its impact on higher education development in Europe and Beyond**, Paris, UNESCO, 2013, s. 19-21.

³⁸ **A.e.**, s. 21.

“yükseköğretim sistemlerinin Avrupalılaşması”, “Avrupa yüksek öğretiminin Amerikanlaşması”, “2-3 aşamalı derece sistemine geçiş”, “karmaşık, politik bir süreç”, “neo-liberal eğitim politikasının yeni denemesi”, “yükseköğretim sistemlerinin kapsamlı bir şekilde düzenlenmesi”, “Doğu ve Orta Avrupa’daki politik dönüşümün bir sonucu”, “yükseköğretime yapılan devlet harcamalarının azaltılması yönünde bir girişim”, “kitleleşmenin yönlendirilmesi”, “akademik programların meslekleştirilmesi”, “çalışma sürelerinin kısaltılması”, “öğrenci sayılarının azaltılması”, “öğretim programlarının modernleştirilmesi” gibi çeşitli açılardan yorumlandığını belirtmektedir³⁹.

Bologna sürecinin ilk adımını 1988 yılında Avrupa’nın en eski üniversitesi olan Bologna Üniversitesi’nin dokuz yüzüncü yılı kutlamaları dolayısı ile Bologna’da bulunan 388 Avrupa üniversitesi rektörünün imzaladığı Magna Charta Universitatum oluşturmaktadır. Bildirinin başlıca amacı giderek çok uluslu bir hal alan toplumsal yapı ve değişen şartlar karşısında üniversitelerin rol ve sorumluluklarına dikkat çekerek, tüm Avrupa ulusları arasındaki işbirliği ve dayanışmayı arttırmaktır. Bildiride insanlığın geleceğinin kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olduğu ve geleceğin bilgi, kültür ve araştırma merkezleri olan üniversitelerde inşa edilebileceği vurgulanmıştır. Üniversiteler tüm politik ve ekonomik güçlerden bağımsız özerk kurumlar olarak tanımlanırken, eğitim ve araştırma özgürlüğünün hüküm sürdüğü üniversitelerin temel amacı evrensel bilgiye erişmek, kültür üretimini ve paylaşımını sağlamak olarak ifade edilmiştir⁴⁰.

1998 yılında Paris’te imzalanan Sorbonne Bildirgesi ile Avrupa’nın yalnızca Avro, banka ve ekonomi Avrupası olmakla kalmayıp aynı zamanda bilgi Avrupası da olması gerektiği vurgulanarak, ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturma

³⁹ Eva Szolar, “The Bologna Process: The Reform of the European Higher Education Systems”, **Romanian Journal of European Affairs**, Vol. 11, No. 1, 2011, s. 83, (Çevrimiçi) http://beta.ier.ro/documente/rjea_vol_11_no_1/RJEA_2011_vol11_no1_artic_6_THE_BOLOGNA_PROCESS_THE_REFORM_OF_THE_EUROPEAN_HIGHER_EDUCATION_SYSTEMS.pdf, 24 Mart 2015.

⁴⁰ Magna Charta Universitatum, Bologna, 1988, (Çevrimiçi) http://cicic.ca/docs/bologna/Magna_Charta.en.pdf, 24 Mart 2015.

hedefi ortaya konmuştur. Bu amaçla eğitim-öğretimde hareketliliği ve işbirliğini arttıracak bir çerçeveye ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir⁴¹. Böylece sürecin temel hedefi belirtilirken, eğitim ve öğretimde lisans ve lisans sonrası olmak üzere iki aşamalı derece sistemi ile kredi transfer sisteminden oluşan bir çerçeve oluşturulması yönünde atılan adımlar da hız kazanmıştır.

Sorbonne Bildirgesi'nden bir yıl sonra 19 Haziran 1999'da sürece adımı veren Bologna Bildirgesi imzalanmıştır. Bologna Bildirgesi'nde süreç içerisinde gerçekleştirilmesi planlanan eğitim reformunun başlıca eylem alanları şu şekilde listelenmiştir:

- Diploma Eki'nin uygulanması, kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir düzey (cycle) sistemi oluşturulması ile Avrupa vatandaşlarının istihdam edilebilirliğinin ve Avrupa yükseköğretim sisteminin rekabet edebilirliğinin artırılması
- Lisans ve lisans sonrası olmak üzere iki dereceden (degree) oluşan bir sistemin uygulanması, ikinci düzeye geçebilmek için en az üç yıl sürecek ilk düzeyin başarı ile tamamlanması, ilk düzey sonunda elde edilen derecenin Avrupa iş sahasındaki uygun yeterlilik düzeyi ile ilişkilendirilmesi, ikinci düzeyin yüksek lisans ve/ya doktora dereceleri ile sürdürülmesi
- Geniş çapta bir öğrenci hareketliliği sağlamak için Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nde (AKTS)⁴² olduğu gibi bir kredi sistemi kurulması, kredilerin ilgili üniversiteler tarafından tanınmak koşuluyla hayat boyu öğrenme de dahil olmak üzere yükseköğretim ortamı dışında edinilebilmesi

⁴¹ Sorbonne Joint Declaration, Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system, Paris, 1998, (Çevrimiçi) http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf, 24 Mart 2015.

⁴² Avrupa Kredi Transfer Sistemi [European Credit Transfer System (ECTS)], ilk olarak 1988 yılında Erasmus öğrenci değişim programı kapsamında kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısı ile AKTS'nin kullanımı Bologna sürecinin öncesine uzanmaktadır. Bkz.: Raimonda Markevičienė, Alfredas Račkauskas, "ECTS – European Credit Transfer and Accumulation system: History... Implementation... Problems...", 2010, s. 3, (Çevrimiçi) http://www4066.vu.lt/Files/File/Implementarion%20of%20ECTS_taisyta.pdf, 20 Haziran 2015.

- Hem öğrenciler hem de öğretmen, araştırmacı ve idari personelin eğitim ve araştırma çalışmalarını yürütebilmeleri için serbest dolaşımı sınırlayan engellerin üstesinden gelinmesi ve hareketliliğin teşvik edilmesi
- Karşılaştırılabilirliği sağlayacak kriterler ve yöntemler geliştirilerek kalite güvencesi alanında Avrupa işbirliğinin teşvik edilmesi
- Yükseköğretimde özellikle müfredat geliştirme, kurumlar arası işbirliği, hareketlilik projeleri ve bütünleştirilmiş çalışma, eğitim ve araştırma programlarıyla gerekli Avrupa boyutlarının teşvik edilmesi⁴³

Bu hedeflerin on yıl içerisinde gerçekleştirilerek 2010 yılında Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması öngörülmüştür. Bildirgede ortaya konan bu altı hedef daha sonra geliştirilerek tamamlanacak olan Avrupa Yükseköğretim Alanı Çerçevesi'nin de temelini oluşturacaktır.

2001 yılındaki Prag Bildirgesi ile Bologna Bildirgesi'nde belirlenmiş olan altı hedefe hayat boyu öğrenmenin teşvik edilmesi, üniversitelerin, diğer eğitim kurumlarının ve öğrencilerin sürece aktif katılımlarının sağlanması ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın cazip hale getirilmesi hedefleri eklenmiştir⁴⁴. Türkiye Bologna sürecine Prag Bildirgesi ile katılmıştır.

2003 yılında, 33 Avrupa ülkesinin eğitim bakanları bu defa Berlin'de toplanmışlardır. Berlin Bildirgesi ile rekabet edebilirlik hedefinin süreç içerisinde ön plana çıkmaya başladığına, sosyal boyutun ise daha arka planda kaldığına dikkat çekilmiş, uluslararası akademik işbirliği ve bilgi alışverişi konularında akademik değerlerin öncelikli olduğu belirtilmiştir. Bilgi Avrupasının inşasında Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın yanı sıra Avrupa Araştırma Alanı'nın etkin rolüne dikkat çekilmiş, daha fazla sayıda araştırma gerçekleştirilebilmesi için doktora derecesinin

⁴³ Bologna Declaration, Joint declaration of the European Ministers of Education, Bologna, 1999, (Çevrimiçi) http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf, 24 Mart 2015.

⁴⁴ Prague Communiqué, Towards The European Higher Education Area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education, Prague, 2001, (Çevrimiçi) http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf, 24 Mart 2015.

üçüncü bir derece olarak Bologna sürecine dahil edilmesi kararlaştırılmıştır. Sonraki iki yılda ulaşılması beklenen öncelikli hedefler etkin kalite güvencesi sistemlerinin kurulması, iki aşamalı sisteme geçilmesi, öğrenim süre ve derecelerinin tanınması olarak belirlenmiştir. Toplantıda üye ülkelerden yükseköğretimdeki yeterliliklerin karşılaştırılabileceği ve yeterliliklerin iş yükü, düzey, öğrenme çıktıları, yetkinlikler ve profil olarak ifade edileceği bir çerçeve oluşturmaları talep edilmiştir⁴⁵.

2005 yılındaki Bergen Bildirgesi ile öğrenme çıktıları ve yetkinliklere dayalı olarak oluşturulmuş, ilk ve ikinci dereceler için kredi aralıklarını içeren, üç dereceli Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi kabul edilmiş (Bkz.: EK 1) ve 2010 yılına kadar üyelerden bu çerçeve ile uyumlu kendi ulusal yeterlilikler çerçevelerini oluşturma çalışmalarını tamamlamaları istenmiştir. Bununla beraber oluşturulacak çerçevenin Avrupa Birliği tarafından geliştirilmekte olan, genel ve mesleki eğitimi içermesi açısından daha geniş bir kapsama sahip Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlulaştırılmasının önemine dikkat çekilmiştir. Bu amaçla yükseköğretim kurumlarında yaygın (non-formal) ve okul dışı (informal) öğrenme ile edinilmiş bilginin tanınmasına yönelik çalışmaların hızlandırılması kararlaştırılmıştır. Bergen Bildirgesi'nde yer alan bir diğer önemli gelişme de Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği (ENQA) tarafından Avrupa Yükseköğretim Alanı Kalite Güvencesi için oluşturulan standart ve ilkelerin kabul edilmesi olmuştur⁴⁶.

18 Mayıs 2007 tarihli Londra Bildirgesi'nde yükseköğretim kurumlarının temel amaçları öğrencileri demokratik bir toplumda aktif vatandaşlar olarak yetiştirmek, öğrencileri mesleki hayatlarına hazırlamak ve kişisel gelişimlerini sağlamak, öğrencilere geniş ve gelişmiş bir bilgi temeli sunmak, eğitim-öğretimde araştırma ve yeniliği teşvik etmek olarak ifade edilmiştir. Bildiride bundan böyle

⁴⁵ Berlin Communiqué, Realising the European Higher Education Area: Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin, 2003, (Çevrimiçi) http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf, 24 Mart 2015.

⁴⁶ Bergen Communiqué, The European Higher Education Area - Achieving the Goals: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 2005, (Çevrimiçi) http://www.ehea.info/Uploads/about/050520_Bergen_Communique1.pdf, 24 Mart 2015.

öğretmen merkezli bir anlayıştan öğrenci merkezli bir anlayışa doğru yol alınmakta olduğu vurgulanmış, eğitim programlarının sektörün ihtiyaç duyduğu yeterlilikleri içerecek şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilerek, eğitimde istihdamın önemine değinilmiştir. Bu hedefle öğrenme çıktılarına dayalı olarak yenilenmekte olan eğitim programlarının oluşturulmasında kurumların işverenler ile daha yakın bir birliktelik kurmaları gerektiği vurgulanmıştır⁴⁷.

İstihdam edilebilirlik, 2009 yılındaki Leuven ve Louvain-la-Neuve Bildirgesi'nde de üzerinde durulan başlıca meselelerden biri olmuştur. Sektörün giderek daha yüksek seviyede beceri ve yetkinliklere sahip olmayı gerektirdiği vurgulanarak, yükseköğretim kurumlarının öğrencilere mesleki yaşantılarında gerekli olan bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazandırmaları gerektiği ifade edilmiştir. Nitelikli iş gücünün oluşturulabilmesi için devletlerin, yükseköğretim kurumlarının, sosyal ortakların ve öğrencilerin iş birliği içinde çalışmaları gerektiği belirtilmiş, böylece kurumların işveren ihtiyaçlarına daha duyarlı olacakları, işverenlerin ise eğitimsel bakış açısını daha iyi anlayacakları ifade edilmiştir. Bu nedenle eğitim programlarının yüksek kaliteli, esnek ve kişisel eğitim ihtiyaçlarına uygun şekilde yenilenmesi istenmiş, akademisyenlerin çeşitli alanlarda öğrenme çıktılarını geliştirirken, öğrenci ve işveren temsilcileriyle ortak çalışmaları gerektiğinin altı çizilmiştir⁴⁸.

Bir sonraki Bologna toplantısı 11-12 Mart 2010 tarihinde Budapeşte ve Viyana'da gerçekleştirilmiştir. Budapeşte-Viyana Bildirgesi'nde Bologna Bildirgesi ile planlanmış olan Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın hayata geçirildiği, böylece Avrupa yükseköğretiminin uluslararası alanda daha belirgin bir hale geldiği ifade

⁴⁷ London Communiqué, Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world, London, 2007, (Çevrimiçi) <http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/bologna/London-Communique-18May2007.pdf>, 24 Mart 2014.

⁴⁸ Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué, The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 2009, (Çevrimiçi) http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf, 24 Mart 2015.

edilmiştir. Buna rağmen derece ve müfredat reformu, kalite güvencesi, tanınma, hareketlilik ve sosyal boyutların uygulanması konularında hala eksikler olduğu belirtilmiştir⁴⁹. Bildirgede dikkat çeken noktalardan biri bazı ülkelerde sürece yönelik getirilen eleştirilere cevap verilmesi olmuştur. Eleştirilerin nedeni olarak süreç içerisindeki bazı hedef ve reformların yeterince anlaşılammış olması gösterilmiştir. Akademisyenlerin Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı gerçekleştirmedeki önemli rolleri vurgulanmış, yükseköğretim personelinin ve öğrencilerin sürece daha etkin bir şekilde katılımının sağlanması için gereken çalışmaların yapılacağı belirtilmiştir⁵⁰.

Nisan 2012'deki Bükreş Bildirgesi'nde Avrupa'da yaşanmakta olan ekonomik krize dikkat çekilerek, krizin özellikle yükseköğretimin finansmanı ve iş olanakları açısından karamsar bir tablo oluşturduğu vurgulanmış, yükseköğretimin bu sorunların çözümünde önemli bir rolü olduğu ifade edilmiştir. Üç düzeyden oluşan derece sistemine geçiş, AKTS'nin kullanımı, diploma eklerinin hazırlanması, kalite güvencesinin güçlendirilmesi ve yeterlilikler çerçevesinin uygulanmasının yanında çalışmaların özellikle öğrenme çıktılarının tanımı ve değerlendirilmesi üzerine yoğunlaştırılması gerektiği vurgulanmıştır. Günümüz mezunlarının toplumun ve iş sahasının artan ihtiyaçlarına cevap verebilmek için alanlarına özgü güncel bilgilere, aktarılabilir, çok disiplinli, yenilikçi beceriler ve yetkinliklere sahip olmaları gerektiği belirtilirken, istihdamın arttırılabilmesi için eğitim programlarının geliştirilmesinde işverenler, öğrenciler ve yükseköğretim kurumları arasında işbirliği oluşturulması gerektiği yinelenmiştir. 2015 yılı için belirlenen öncelikli hedefler arasında öğrenci odaklı öğrenmenin ve yenilikçi öğretim yöntemlerinin desteklenmesi; eğitim programlarının iyileştirilmesi konusunda işverenler ile daha yakın bir birliktelik kurularak istihdamın, hayat boyu öğrenmenin, problem çözme ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi; yeterlilikler çerçevelerinin, Avrupa Kredi

⁴⁹ Budapest-Vienna Declaration, on the European Higher Education Area, Budapest-Vienna, 2010, (Çevrimiçi) http://www.ehea.info/Uploads/news/Budapest-Vienna_Declaration.pdf, 24 Mart 2015.

⁵⁰ A.e.

Transfer Sistemi (AKTS) ve Diploma Eki'nin uygulanmasında öğrenme çıktılarının temel alınması yer almaktadır⁵¹.

Bologna sürecinin son toplantısı 14-15 Mayıs 2015 tarihinde Ermenistan'ın Erivan şehrinde gerçekleştirilirken, bu toplantıda 2020 yılı için planlanan öncelikli hedefler de ortaya konmuştur:

- Öğrenci odaklı eğitsel bir yaklaşımla, eğitim-öğretimde en yeni teknolojilerden yararlanılarak yaratıcılık, yenilik ve girişimciliğin desteklenmesi ile **eğitim-öğretimin kalitesini ve işlevselliğini arttırmak**
- Her derece sonunda mezunlara iş sahasına atılmalarını ve kariyerleri boyunca ihtiyaç duyabilecekleri yeni yetkinlikleri geliştirmelerini sağlayacak yetkinlikleri kazandırarak **mezunların çalışma hayatları boyunca istihdam edilebilirliğini arttırmak**
- Her tür ve kesimden öğrenen için uygun eğitim-öğretim olanakları sunmak, hareketliliği arttırmak, böylece yükseköğretimin sosyal boyutunu geliştirerek **eğitim-öğretim sistemlerini herkese açık hale getirmek**
- Ortak bir derece yapısı ve kredi sistemi, kalite güvence standartları ve ilkeleri ile hareketliliği sağlayacak değişim programları konusunda iş birliği yapmaktan oluşan **yapısal reformları uygulamak**⁵²

Bologna sürecinin bir sonraki toplantısı 2018 yılında Fransa'da gerçekleştirilecektir.

⁵¹ Bucharest Communiqué, Making the Most of Our Potential Consolidating the European Higher Education Area, Bucharest, 2012, (Çevrimiçi) <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%282%29.pdf>, 24 Mart 2015.

⁵² Yerevan Communiqué, EHEA Ministerial Conference, Yerevan, 2015, (Çevrimiçi) http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf, 8 Haziran 2015.

1998 Sorbonne	1999 Bologna	2001 Prag	2003 Berlin	2005 Bergen	2007 Londra	2009 Leuven	2012 Bükreş
Hareketlilik (Öğrenci-öğretmen)	Hareketlilik (Tüm personel)	Hareketlilik ve sosyal boyut	Kredi, burslar, veri hareketliliği	Vize, çalışma izinleri	Vize, çalışma izinleri, ücretler, tanınma	Öğrenci hareketliliğinin artırılması	Akademik yeterliliklerin tanınması
İki dereceli sistem	Anlaşılır, karşılaştırılabilir dereceler	Derecelerin tanınması	Doktora derecesi	Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi	Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi	Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi	Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi
		Sosyal boyut	Herkese eşit erişim	Sosyal boyutun desteklenmesi	Ulusal eylem planları üretme ve izleme çalışmaları	Sosyal boyut ile ilgili hedeflerin ölçülmesi	Yükseköğretime erişim, öğretim süreçlerinin tamamlanması
		Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ)	Önceki öğrenimin tanınması	Esnek öğrenme	HBÖ'de toplumsal ortaklıklar, istihdam edilebilirlik	HBÖ'de toplumsal ortaklıklar, istihdam edilebilirlik	İşverenler ile iş birliği, istihdam, hayat boyu öğrenme ve girişimcilik
Kredi kullanımı	Kredi Sistemi (AKTS)	AKTS Diploma Eki	Kredi toplama		Bologna araçlarının kullanımı	Bologna araçlarının kullanımı	Kalite kayıt ajanslarının çalışmalarına başlaması
	Kalite Güvencesi Avrupa İşbirliği	Kalite güvencesi ve tanınma uzmanları işbirliği	Kurumlar, uluslar ve Avrupa düzeyinde kalite güvencesi	Avrupa Kalite Güvencesi Standart ve İlkeleri'nin kabulü	Kalite odaklılık	Kalite odaklılık	Kalite kayıt ajanslarının çalışmalarına başlaması
Bilgi Avrupalı	Avrupa Boyutu	AYA'nın cazibesinin artırılması	Yükseköğretim ve araştırma alanları arasındaki ilişki	Uluslararası iş birliği	Bologna forumları ile küresel diyalogu arttırmak	Bologna forumları ile küresel diyalogu arttırmak	Küresel boyut stratejisini değerlendirmek

Tablo 1. Bologna sürecinin gelişimi (1998-2012)⁵³

⁵³ European Commission, EACEA, Eurydice, **The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report**, Luxembourg, Publications Office of the European Union,

1.2. Lizbon Süreci

Küreselleşme süreci ve bilgi temelli ekonomilere geçiş, toplumları çağın gerisinde kalmadan var oluşlarını sürdürebilmek adına belirli stratejik hedefler geliştirmeye yöneltmiştir. 15 milyondan fazla Avrupalının işsiz olması, düşük istihdam seviyesi, uzun süreli işsizlik ve işsizlik oranlarındaki dengesiz dağılım, hizmet sektörünün telekomünikasyon ve internet gibi alanlarda yeterince gelişmemiş olması ve bu alanlarda ortaya çıkan yeni meslekler için yeni becerilere ihtiyaç duyulması, Avrupa Komisyonu'nu Avrupa toplumlarının geleceğine ilişkin gerekli önlemleri almaya itmiştir. Avrupa Konseyi bu doğrultuda 23-24 Mart 2000 tarihinde ekonomik ve toplumsal birlikteliği güçlendirmek, küreselleşmenin ve bilgi temelli ekonominin ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına “Lizbon süreci” ya da “Lizbon stratejisi” olarak bilinen yeni bir stratejik hedef belirlemiştir. Bundan böyle gelecek on yıl için hedef daha fazla ve daha iyi iş olanakları, daha yakın bir toplumsal birliktelik ile sürdürülebilir bir ekonomik büyüme sağlayarak, dünyanın en rekabetçi ve en dinamik bilgi temelli ekonomisi haline gelmektir⁵⁴.

Konsey bu doğrultuda Avrupa eğitim-öğretim sistemlerinin yeni bir yaklaşımla, her yaş ve kesim için öğrenme fırsatları sunarak, hem bilgi toplumunun gereksinimlerine hem de daha üst düzey nitelikli iş gücü ihtiyacına cevap verebilecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu hedefle Avrupa Konseyi, Eğitim Konseyi'nden eğitim sistemlerinin gelecekteki somut hedeflerinin neler olması gerektiği ile ilişkili bir çalışma başlatmasını talep etmiştir⁵⁵.

2001 yılında Eğitim Konseyi, Lizbon'da alınan karar doğrultusunda eğitim sistemlerinin gelecekteki somut hedeflerine ilişkin raporunu tamamlarken, on yıllık süreçte eğitimde başlıca hedefler Avrupa Birliği içerisindeki eğitim-öğretim sistemlerinin kalitesinin ve etkinliğinin artırılması, eğitim-öğretim sistemlerine

2015, s. 25, (Çevrimiçi) http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/132824.pdf, 8 Haziran 2015.

⁵⁴ European Council, Lisbon European Council Presidency Conclusions, Lisbon, 2000, (Çevrimiçi) http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm, 28 Mart 2015.

⁵⁵ A.e.

erişimin kolaylaştırılması ve eğitim-öğretim sistemlerinin tüm dünyaya açılması olarak belirlenmiştir⁵⁶.

Lizbon süreci kapsamında alınan kararlarda eğitim-öğretim sistemlerinin 21. yy.ın gerçeklerine uyum sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekliliğinin vurgulanması ve hayat boyu öğrenmenin vatandaşlığı, toplumsal bütünlüğü ve istihdamı sağlayacak temel politikalar arasında gösterilmesi ile hayat boyu öğrenme giderek Avrupa'nın gündemindeki öncelikli hedeflerden biri haline gelmiştir. Avrupa Birliği Komisyonu 30.10.2000 tarihli raporunda hayat boyu öğrenmeyi “bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirmek için belirli bir amaca yönelik gerçekleştirilen tüm öğrenme aktiviteleri” olarak tanımlarken⁵⁷, hayat boyu öğrenmenin iki temel amacı “aktif vatandaşlığı teşvik etmek” ve “istihdam edilebilirliği arttırmak” olarak belirtilmiştir⁵⁸. Buna rağmen Komisyon, 2001 yılında hayat boyu öğrenme kavramının tanımında istihdam ve iş sahası boyutlarının çok fazla ön plana çıktığını belirterek, kavramı yeniden tanımlama ihtiyacı duymuştur. Bundan böyle hayat boyu öğrenme “kişisel, sivil, sosyal veya istihdam açısından bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirmek amacıyla hayat boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme aktiviteleri” olarak tanımlanmıştır⁵⁹. Tüm örgün, yaygın ve okul dışı öğrenme deneyimlerinde öğrenen odaklı yaklaşımın hayat boyu öğrenmenin en önemli özelliği olduğu vurgulanmış, hayat boyu öğrenmenin temel amaçları “kişisel gelişim”, “aktif vatandaşlık”, “sosyal bütünlük” ve “istihdam/uyum sağlayabilme” (employability/adaptability) olarak belirlenmiştir⁶⁰. Böylece hayat boyu öğrenmenin tanımı ve öncelikli hedeflerinin neler olduğu ortaya konarken, hayat boyunca edinilen yeterliliklerin tanınması ve

⁵⁶ Council of the European Union, On the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems, 5980/01, Brussels, 2001, s. 7, (Çevrimiçi) <http://www.aic.lv/bolona/Bologna/contrib/EU/report%20on%20the%20concrete%20objectives%20of%20ed%20sys.pdf>, 29 Mart 2014.

⁵⁷ European Commission, Commission Staff Working Paper: A Memorandum on Lifelong Learning, SEC(2000) 1832, Brussels, 2000, s. 3, (Çevrimiçi) http://tvu.acs.si/dokumenti/LLLmemorandum_Oct2000.pdf, 28 Mart 2015.

⁵⁸ A.e., s. 5.

⁵⁹ European Commission, Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, COM(2001) 678 final, Brussels, 2001, s. 9, (Çevrimiçi) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&rid=1>, 28 Mart 2015.

⁶⁰ A.y.

karşılaştırılmasını kolaylaştıracak bir Avrupa çerçevesi oluşturulması düşüncesi ortaya çıkmaya başlamıştır.

2002 yılında Barselona’da bir araya gelen Avrupa Konseyi, 2010 yılına kadar Avrupa’daki eğitim-öğretim sistemlerinin tüm dünyaya örnek olacak kaliteye ulaştırılması hedefini ortaya koyarken, bu hedefin gerçekleştirilebilmesi için diploma ve yeterliliklerin şeffaflığını sağlayacak ortak araçların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Üniversite dereceleri açısından Bologna süreci ile yakın bir iş birliği yürütülmesi ve mesleki eğitim alanında Bologna sürecine benzer çalışmaların teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir⁶¹.

18 Aralık 2006 tarihinde Avrupa Parlamentosu ve Konseyi, Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi kapsamında bilgi toplumunda tüm bireylerin kişisel gelişim, aktif vatandaşlık ve istihdam için ihtiyaç duyduğu anahtar yetkinlikleri içeren Avrupa Referans Çerçevesi’ni uygulamaya koymuştur. Bu çerçevede sekiz anahtar yetkinlik ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yetkinlik, bilim ve teknolojiye temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve sivil yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik bilinci, kültürel farkındalık ve anlatım olarak belirtilmiştir⁶².

Avrupa Parlamentosu ve Konseyi 23 Nisan 2008’de farklı yeterlilikler sistemleri ve düzeyleri arasında ilişki kurmak, tüm yeterlilikler sistemlerinin ortak bir Avrupa referans noktası ile ilişkilendirilmesini sağlamak için bir referans çerçeve kullanılması önerisinde bulunmuştur. Avrupa Parlamentosu ve Konseyi bu çerçevenin eğitim-öğretim sistemlerinin modernleştirilmesine, eğitim-öğretim ve istihdam arasındaki ilişkinin kuvvetlendirilmesine, örgün, yaygın ve okul dışı eğitim arasında daha yakın ilişkiler kurulmasına ve deneyim yolu ile kazanılan öğrenme

⁶¹ European Council, Presidency Conclusions: Barcelona European Council, SN 100/1/02 REV 1., 2002, Barcelona, s. 19, (Çevrimiçi) http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf, 28 Mart 2015.

⁶² European Parliament and of the Council, On key competences for lifelong learning, (2006/962/ec), 2006, (Çevrimiçi) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>, 29 Mart 2015.

çıktılarının tanınmasına katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Böylece Avrupa Parlamentosu ve Konseyi üye ülkelerden:

- Ulusal eğitim sistemleri arasındaki çeşitliliği göz ardı etmeden hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmek, bilgi toplumunda herkese eşit fırsatlar sağlamak, farklı yeterlilikler sistemlerini karşılaştırmak ve Avrupa iş alanının bütünleşmesini sağlamak için oluşturulmuş bir referans aracı olan Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'ni⁶³ kullanmalarını (Bkz.: EK 2),
- ulusal yeterlilikler sistemlerinin 2010 yılına kadar Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile ilişkilendirilmesini,
- 2012 yılı itibarı ile yetkili kurumlar tarafından hazırlanacak tüm yeni yeterlilik sertifikalarının, diplomaların, Europass belgelerinin⁶⁴ ulusal yeterlilikler sistemi referans alınarak düzenlenmesini ve uygun Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi düzeyi ile ilişkilendirilmesini,
- yeterlilikleri belirleyip tanımlarken öğrenme çıktılarına dayalı yaklaşım kullanılmasını, yaygın ve okul-dışı öğrenmenin tanınmasının teşvik edilmesini,
- ulusal yeterlilikler sistemi içerisindeki yükseköğretim, mesleki eğitim ve öğretim alanındaki yeterliliklerin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile ilişkilendirilerek, eğitim ve öğretimde kalite güvencesi prensiplerinin teşvik edilmesini ve uygulanmasını,
- üye ülkelerde diğer yetkili kurumlar ile beraber çalışarak ulusal yeterlilikler sistemleri ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi arasındaki ilişkinin güçlendirilmesini sağlayacak ulusal koordinasyon noktalarının kurulmasını talep etmiştir⁶⁵.

⁶³ Metnin kalan bölümünde Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) olarak anılacaktır.

⁶⁴ Avrupa'da yeterliliklerin daha açık ve kolay anlaşılır hale getirilmesini sağlamak amacıyla taşıyan Özgeçmiş, Avrupa Beceriler Pasaportu, Hareketlilik, Sertifika Eki, Diploma Eki gibi belgelerdir.

⁶⁵ European Parliament and of the Council, On the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, (2008/C 111/01), 2008, (Çevrimiçi) [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=EN), 29 Mart 2015.

2009 yılında Avrupa Birliği Konseyi, Lizbon süreci kapsamında eğitim-öğretim ile ilgili on yıllık süreçte belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi yönünde önemli adımların atıldığına dikkat çekerken, eğitim-öğretim sistemlerinin kalitesinin artırılması için gelecek dönemde de bu birlikteliğin sürdürülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda Avrupa Birliği Konseyi, 2020 yılı için eğitim-öğretimde gerçekleştirilmesi planlanan yeni bir takım stratejik hedefler ortaya koymuştur. Bu hedefler:

- Hayat boyu öğrenme ve hareketliliğin gerçekleştirilmesi,
- eğitim-öğretimin kalitesinin ve etkinliğinin artırılması,
- eşitlik, sosyal bütünlük ve aktif vatandaşlığın teşvik edilmesi,
- girişimcilik, yaratıcılık ve yeniliğin tüm eğitim-öğretim seviyelerinde güçlendirilmesi olarak belirlenmiştir⁶⁶.

Bologna ve Lizbon süreçleri ile yükseköğretim alanında kapsamlı hedefler ortaya konarken, bu hedeflere ulaşılabilmesi ortak bir anlayışın geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu ortak anlayışın oluşturabilmesi ve eğitim reformlarının düzgün bir şekilde uygulanabilmesi ise sürecin temelini oluşturan kavramların doğru anlaşılmasına bağlıdır. Bu nedenle çalışmanın bir sonraki bölümünde Bologna ve Lizbon süreçleri ile yükseköğretim alanında sıkça kullanılmaya başlanan temel kavramlar üzerinde durulacaktır.

1.3. Bologna ve Lizbon Süreçlerinin Kavramsal Katkısı

Bologna ve Lizbon süreçleri, Avrupa’da yükseköğretimi yeniden şekillendiren en kapsamlı süreçler olarak kabul edilmektedir⁶⁷. Bologna süreci,

⁶⁶ Council of the European Union, Notices From European Union Institutions and Bodies: Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'), (2009/C 119/02), 2009, (Çevrimiçi) [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN), 29 Mart 2015.

⁶⁷ Ruth Keeling, "The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse", **European Journal of Education**, Vol. 41, No. 2,

Avrupa Birliği'nin ötesinde yükseköğretim sistemlerini yeniden inşa etmek adına başlatılan bir süreç iken, Lizbon süreci yükseköğretimin ötesinde Avrupa Birliği'nin daha geniş kapsamlı ekonomik planlarının bir parçası olarak görölmektedir⁶⁸. Bu açıdan Keeling, beraber değerlendirildiklerinde bu iki sürecin birbirini tamamlar nitelikte olduğuna dikkat çekmektedir⁶⁹. Bologna ve Lizbon süreçlerinin temel hedefi bilgi temelli ekonomilerin ve bilgi toplumunun gereksinimlerine cevap verecek nitelikli bireyler yetiştirerek sosyal ve ekonomik refaha katkı sağlamak olarak özetlenebilir. Her iki süreç de karşılaştırılabilir ve kolay anlaşılır yükseköğretim sistemleri ile hareketliliği ve istihdam edilebilirliği arttırmak, hayat boyu öğrenme anlayışı ve araştırma faaliyetleri ile desteklenmiş bir yükseköğretim alanı oluşturmak adına ülkelere ortak araçlar sunmaktadır. Bu doğrultuda hem Lizbon sürecinin, hem de Bologna sürecinin eğitim alanında ihtiyaç duyulan yeniden yapılanmayı gerçekleştirme hedefinde oldukları görölmektedir. Bu yeni eğitim anlayışı ile beraber her yaş ve kesimden birey için yüksek kalitede ve öğrenci odaklı bir eğitim, bilgi teknolojileri ile desteklenen yeni ve modern bir eğitim-öğretim anlayışı, toplum ve sektör ihtiyaçlarına daha duyarlı eğitim programları ön plana çıkmaktadır. Artık Avrupa yükseköğretim sistemleri ve kurumlarında bilginin etkin bir biçime dönüştürülmesine, bir başka deyişle öğrencinin öğrenme süreci sonunda neyi bilip neyi yapabildiğine odaklanılmaktadır. Purser, bundan böyle öğrenci ve mezunlara sorulması gereken esas sorunun bu dereceyi elde etmek için ne yaptın sorusu değil, bu dereceyi elde ettin ama ne yapabiliyorsun sorusu olduğunun altını çizmektedir⁷⁰.

“Bundan birkaç yıl sonra Avrupa'nın birçok yerinde öğrenciler, kurumlar, aileler ve işverenler eğitim derecesinin sonunda bir mezunun gerçekte ne yapabildiğinin ifadesi olan öğrenme çıktıları ve yetkinlik kavramlarını kullanıyor olacaklar⁷¹.”

2006, s. 203, (Çevrimiçi)
http://www.utwente.nl/bms/cheps/summer_school/literature/keeling%20eje.pdf, 30 Mart 2015.

⁶⁸ A.y.

⁶⁹ A.y.

⁷⁰ Lewis Purser, “Recognition Issues in the Bologna Process: Conclusions and recommendations”, **Recognition issues in the Bologna process**, Ed., Sjur Bergan, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2003, s. 26.

⁷¹ European Commission, Realising the European Higher Education Area - Achieving the Goals: Conference of European Higher Education Ministers Contribution of the European Commission, Bergen, 2005, s. 4, (Çevrimiçi)

Öğrencinin öğrenme süreci sonunda ne bildiğinin yanı sıra ne yapabildiği üzerine odaklanması, öğrenme çıktılarını yeni eğitim reformlarının merkezine yerleştirmektedir. Leney, Gordon ve Adam'a göre yeni eğitim modeli "öğrenme çıktıları", "öğrenen", "yetkinlikler", "program tasarımı" gibi yeni kavramlar ile şekillenmekte, eğitim-öğretimin temel taşları olan öğrenciler, öğretmenler, öğrenme ve öğretme gibi başlıca kavramlar adeta yeniden tanımlanmakta ve eğitimde bir paradigma değişikliği yaşanmaktadır⁷².

Bundan böyle öğrenme çıktıları, eğitim ve öğretim sistemlerinin yeniden yapılandırılması için ulusal, bölgesel ve sektörel boyutta sürdürülmekte olan tüm çabaların en temel parçası olarak nitelenmektedir⁷³. 2012 yılında Bükreş'te gerçekleştirilen Bologna toplantısında süreç içerisindeki tüm reformların gerçekleştirilmesinin öncelikle öğrenme çıktılarının doğru kullanımına bağlı olduğunun altı çizilmiştir.

"Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı güçlendirmek için öğrenme çıktılarının doğru bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Her biri birbiriyle ilişkili olan AKTS, Diploma Eki, tanınma, yeterlilikler çerçeveleri ve kalite güvencesinin başarısı için öğrenme çıktılarının geliştirilmesi, kavranması ve uygulanabilir bir şekilde kullanılması hayati önem taşımaktadır⁷⁴."

Yükseköğretimdeki yenilikçi yaklaşımın temel parçası olarak kabul edilen öğrenme çıktılarının yükseköğretim alanındaki kullanımının giderek yaygınlaşmakta olduğu görülmektedir. 2015 yılı **Bologna Süreci Uygulama Raporu**'na göre

http://www.aic.lv/bolona/Bologna/Bergen_conf/Part_org/050511_European_Commission.pdf, 30 Mart 2015.

⁷² Aktaran: Antonio M. Magalhaes, "The Creation Of The Ehea, «Learning Outcomes» and the Transformation Of Educational Categories", **Higher Education, Educaçao, Sociedade&Culturas**, No. 31, 2010, s. 38, (Çevrimiçi) http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC31/ESC31_AMagalhaes_037-050.pdf, 30 Mart 2015.

⁷³ European Commission, Consultation document: Towards A European Qualifications Framework For Lifelong Learning, (DRAFT), Brussels, 2005, s. 11, (Çevrimiçi) http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Consultation_Paper_EQF_27_May_2005_final.pdf, 30 Mart 2015.

⁷⁴ Bucharest Communiqué, s. 3.

öğrenme çıktılarının kullanımı 32 ülkede yasal düzenlemelerle sağlanmakta, 14 ülkede ise çeşitli yollarla teşvik edilmektedir⁷⁵. Ayrıca raporda Bologna İzleme Grubu tarafından üye ülkelerde gerçekleştirilen anket sonucunda öğrenme çıktılarının öğrenci odaklı eğitimin en önemli unsuru olarak görüldüğü ifade edilmektedir⁷⁶.

Öğrenme çıktılarının kullanımının tüm Avrupa’da giderek yaygınlaşması birçok nedenle yakından ilişkilidir. Eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi, geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma geçiş, öğretme yerine öğrenmenin ön plana çıkarılması, öğretme, öğrenme, ölçme ve değerlendirme ilişkisinin kurulması, kredi transfer ve biriktirme sisteminin uygulanması, akademik eğitim ile mesleki eğitim ve öğretimin bütünleştirilmesi, hayat boyu öğrenmenin gerçekleştirilmesi, önceki eğitimlerin değerlendirilmesi bu nedenlerden başlıcalarıdır⁷⁷.

Referans düzey tanımlayıcıları olarak	Kalite güvencesinin sağlanması için
Kuram ve uygulamanın bütünleştirilmesi için	Becerilerin, bilişsel ve duyuşsal öğrenmenin bütünleştirilmesi için
Hayat Boyu Öğrenme politikalarının oluşturulması için, bir reform aracı olarak	Öğrenme aktivitelerinin ve yeterliliklerin açıklığı ve şeffaflığı için

Tablo 2. İşlevlerine göre öğrenme çıktıları⁷⁸

Adam, çeşitli işlevleri yerine getirebildiklerinden, öğrenme çıktılarının farklı düzeylerde farklı amaçlarla kullanılabildiğine dikkat çekmektedir. Öğrenme çıktıları ders, modül, programlar ve yeterlilikler için yükseköğretim kurumlarında; yeterlilikler çerçeveleri ve kalite güvence sistemleri için ulusal düzeyde; tanınma ve

⁷⁵ European Commission, EACEA, Eurydice, 2015, s. 72.

⁷⁶ A.e., s. 73.

⁷⁷ Bologna Uzmanları Ulusal Takımı, **Bologna sürecinin Türkiye’de Uygulanması “Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi” 2007-2008 Sonuç Raporu**, Ed., Prof. Dr. Kerim Edinsel, y.y., 2008, s. 49, (Çevrimiçi) <http://w3.gazi.edu.tr/~gyavuzcan/documents/1.pdf>, 30 Mart 2015.

⁷⁸ CEDEFOP, **The Shift to Learning Outcomes: Policies and Practices in Europe**, Cedefop Reference series 72, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2009(a), s. 10, (Çevrimiçi) http://www.cedefop.europa.eu/files/3054_en.pdf, 30 Mart 2015.

şeffaflığı sağlamak amacı ile uluslararası düzeyde kullanılabilirliktedir⁷⁹. Bu nedenle ülkeler eğitim politikalarını yenilerken, öğrenme çıktılarının kullanımında odak noktasının ve bağlamın ne olduğu göz önünde bulundurulmalıdır⁸⁰.

1.3.1. Öğrenme Çıktıları

Öğrenme çıktısı kavramının kökenleri kesin olarak bilinmemekle beraber Adam, kavramın ortaya çıkışının genellikle 19 ve 20. yy.da öğrenmenin gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlar şeklinde ifade edilmesi esasına dayalı davranışçı yaklaşımlara dayandırıldığını ifade etmektedir⁸¹. Adam'a göre kavramın daha sonraları farklı ülkelerden eğitimciler tarafından tekrar ele alınıp yorumlanması ile öğrenme çıktıları eğitimin hemen her alanında kullanılmaya başlanmıştır⁸². Bu, aynı zamanda öğrenme çıktısı kavramının günümüzde 19 ve 20. yy.daki kullanımından farklı bir bakış açısı ile ele alındığı anlamına gelmektedir.

Kennedy, Hyland ve Ryan, öğrenme çıktılarının literatürdeki kullanımlarını incelemişler ve öğrenme çıktıları ile ilgili aşağıdaki tanımlara ulaşmışlardır:

- “Öğrenme çıktıları öğrencinin öğrenme aktivitesi sonunda kendisinden yapabiliyor olması beklenenlerin ifadesidir.” (Jenkins ve Unwin, 2001)
- “Öğrenme çıktıları öğrenme aktivitesi sonunda öğrenenlerin neyi bileceği ya da neyi yapabileceğini belirten ifadelerdir. Çıktılar genellikle bilgi, beceriler ya da davranış olarak ifade edilir.” (Amerikan Hukuk Kütüphaneleri Birliği)
- “Öğrenme çıktıları bir öğrenenden öğrenmenin sonunda neyi bilmesi, anlaması ve yapabiliyor olması beklendiğinin açık tanımlarıdır.” (Bingham, 1999)
- “Öğrenme çıktıları bir öğrenme sürecinin tamamlanmasının ardından öğrenenden bilmesi, anlaması ve/ya ortaya koyması beklenenlerin ifadesidir.” (AKTS Kullanıcı Kılavuzu, 2005)

⁷⁹ Stephen Adam, “An introduction to learning outcomes: A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area”, **EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work**, Ed., Eric Froment v.d., Berlin, Raabe Academic Publishers, 2006, s. 3, (Çevrimiçi) http://is.muni.cz/do/1499/metodika/rozvoj/kvalita/Adam_IH_LP.pdf?lang=en, 30 Mart 2015.

⁸⁰ CEDEFOP, 2009(a), s. 56.

⁸¹ Adam, **a.g.e.**, s. 2.

⁸² **A.y.**

- “Öğrenme çıktıları dersleri tamamlamalarının ardından öğrencilerimizden ne bilmeleri, anlamaları ya da yapabilmelerini beklediğimizin açık ifadeleridir. (New South Wales Üniversitesi, Australia)”
- “Öğrenme çıktısı: Bir öğrenme süreci sonunda öğrenciden bilmesi, anlaması ve/ya ortaya koyması beklenenlerin ifadesidir.” (Gosling ve Moon, 2001)
- “Öğrenme çıktısı bir öğrenme sürecinin sonunda öğrenenden ne bilmesi, anlaması ve/ya yapabilmesi beklendiğinin ifadesidir.” (Donnelly ve Fitzmaurice, 2005)
- “Öğrenme çıktısı bir öğrenme sürecinin sonunda öğrenenden ne bilmesi, anlaması ve yapması beklendiğinin ve bu öğrenmenin nasıl gösterildiğinin ifadesidir.” (Kalite Geliştirme Komitesi, Texas Üniversitesi)
- “Öğrenme çıktısı bir modül/ders birimleri veya yeterlilik sonunda başarılı olan bir öğrencinin/öğrenenden yapabiliyor olması beklenenlerin yazılı ifadesidir.” (Adam, 2004)⁸³

Öğrenme çıktıları farklı şekillerde tanımlansalar da, tüm tanımların öğrencinin ne elde ettiği ve öğrenme süreci sonunda ne ortaya koyabildiği üzerine odaklandığı görülmektedir. Kennedy, Hyland ve Ryan bu özelliği ile öğrenme çıktılarının öğretmenin bakış açısıyla oluşturulan ve dersin genel içeriği hakkında bilgi veren ders amaçlarından ve öğretmenin ders içinde öğretmek istediklerinin ifadesi olan ders hedeflerinden ayrıldığını belirtmektedirler⁸⁴.

Birçok ülkede öğrenme çıktısı kavramının başlıca iki tanımdan yola çıkarak tanımlandığı söylenebilir. Bunlar Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (AYYÇ) ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) kapsamında yapılan öğrenme çıktısı tanımlarıdır. AYYÇ kapsamında öğrenme çıktısı öğrenciden bilmesi, anlaması ve yapması beklenenler olarak tanımlanırken, AYÇ kapsamında öğrenme çıktıları bilgi, beceri ve yetkinlikler şeklinde ifade edilmektedir⁸⁵.

⁸³ Declan Kennedy, Áine Hyland, Norma Ryan, “Writing and using learning outcomes: a practical guide”, **EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work**, Ed., Eric Froment v.d., C 3.4-1, Berlin, Raabe Academic Publishers, 2006(a), s. 4, (Çevrimiçi) <http://www.kpmc.lt/kpmc/wp-content/uploads/2013/05/Paper-LOs-Bologna-Handbook.pdf>, 30 Mart 2015.

⁸⁴ **A.e.**, s. 5-6.

⁸⁵ European Commission, EACEA, Eurydice, **The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report**, Brussels, P9 Eurydice, s. 49-50, (Çevrimiçi) [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf), 9 Haziran 2015.

Kavram	Genel Anlamıyla	AYÇ Kapsamında
Bilgi	Verinin (information) öğrenme yolu ile özümsemesidir. Bir iş ya da çalışma alanı ile ilgili gerçekleri, ilkeleri, kuramları ve uygulamaları içerir.	Kuramsal ve/ya olgusaldır.
Beceri	Görevleri tamamlamak ve problemleri çözmek için bilgiyi uygulayabilme ve yöntem bilgisini (know how) kullanabilme yeteneğidir.	Beceriler, (mantık, sezgisel ve yaratıcı düşünme gibi) bilişsel veya (el çabukluğu ve yöntem, materyal, araç ve gereçlerin kullanımı gibi) uygulamalı olarak tanımlanmaktadır.
Yetkinlik	Bilgiyi, beceriyi, kişisel, sosyal ve/ya yönetsel yetenekleri, iş ya da çalışma ortamlarında, mesleki ve kişisel gelişimde kullanabilme yeteneğinin göstergesidir.	Sorumluluk ve özerklik açısından tanımlanmaktadır.

Tablo 3. Bilgi, beceri ve yetkinlik kavramlarının AYÇ kapsamında kullanımları⁸⁶

Buna karşın bilgi, beceri ve yetkinlik gibi kavramların farklı ülkelerde değişik şekillerde ve zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılmaları öğrenme çıktılarının açıklığına gölge düşürdüğü gibi bir takım kavramsal tartışmaları da beraberinde getirmiştir⁸⁷. Bu durum öğrenme çıktılarının ortak bir anlayışla kullanılabilmesi için bilgi, beceri ve yetkinlik kavramlarını aydınlatmaya yönelik çalışmaların yapılmasına neden olmuştur.

Winterton, Le Deist ve Stringfellow, Avrupa Komisyonu ve Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi'nin (CEDEFOP) talebi üzerine bilgi, beceri ve yetkinlik kavramlarının farklı ülkelerdeki kullanımlarını araştırırken, hazırladıkları raporda bu kavramlar arasındaki farkı ortaya koymaya çalışmışlardır. Raporda zaman zaman zekânın dışı vurumu olarak görülmesine karşın bilginin öğrenme kapasitesi -yani zekâ- ve öğrenme fırsatı -yani durum- arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak olduğu vurgulanırken, bilginin kuram ve kavramların yanı sıra belirli görevlerin

⁸⁶ European Parliament and of the Council, 2008, s. 4.

⁸⁷ CEDEFOP, 2009(a), s. 18.

yerine getirilmesi sonucu deneyim yolu ile edinilen örtülü bilgiyi (tacit knowledge)⁸⁸ de içerdiği ifade edilmiştir. Genellikle bir şeyin nasıl olduğu ile ilgili bilginin örtülü bilgi ile bir şeyin ne olduğu ile ilgili bilginin ise yargısal bilgi (propositional knowledge) ile ilişkilendirildiği, bu durumun çoğu zaman bildirimsel bilgi (declarative knowledge/knowing what) – yöntem bilgisi (procedural knowledge/knowing how) ayrımı⁸⁹ ile ortaya konduğu belirtilmiştir⁹⁰.

Raporda beceri ortaya konan performans düzeyi ile ilişkilendirilirken, genellikle belirli görevlerin hızlı ve eksiksiz şekilde yerine getirilmesini ifade etmek için kullanılan bir kavram olarak değerlendirilmiştir. Buradan hareketle beceri zaman içinde uygulama ile gelişen, belirli bir hedefi gerçekleştirmeye yönelik olan, davranışsal unsurların belirli şekillerde bir araya getirilmesi sonucu edinilen ve geliştikçe ihtiyaç duyulan bilişsel gereksinimlerin giderek azaldığı bir kavram olarak tanımlanmıştır⁹¹.

Winterton, Le Deist ve Stringfellow'a göre yetkinlik kavramı o kadar farklı şekillerde kullanılan ve tartışılan bir kavramdır ki belirli ve ortak bir yetkinlik tanımına ulaşmak neredeyse imkânsızdır⁹². Bu durum yetkinliğin gerçekte ne olduğu

⁸⁸ Örtülü bilgi basitçe söyleyebileceğinden fazlasını bilmek olarak ifade edilirken, daha geniş kapsamlı haliyle bireye özgü, faaliyet merkezli olan ve deneyim yolu ile öğrenilebilen ancak ifade edilmesi güç olan bilgi olarak tanımlanmaktadır. Bkz.: Hulusi Doğan, "Hümanistik Bir Yaklaşımla Örtülü Bilgi Analizi: Örtülü Bilgi Gelişimi ve Paylaşımında Duygusal Zekâ İle Beden Dilinin Rolü ve Stratejik Kullanım Yolları", **Ege Üniversitesi, İİBF Akademik Bakış Dergisi**, C. 3, S. 3, s. 59, (Çevrimiçi) http://www.onlinedergi.com/MakaleDosyaları/51/PDF2003_1_7.pdf, 4 Nisan 2015.

⁸⁹ Genel olarak modern kuramcılar bildirimsel (kuramsal) bilgiyi, yönetsel (pratik) bilgiden ayırmaktadır. Buna göre bildirimsel bilgi belirli olaylar, doğrular ve deneysel genellemeler, gerçekliğin doğası üzerine ilkeler hakkında bilgiyi ifade ederken yönetsel bilgi keşif, yöntem, plan, uygulama, süreç, rutinler, strateji, taktik, teknik ve pratik çözümler ile ilgili bilgiyi içermektedir. Bkz.: Michaela Brockmann, Linda Clarke, Christopher Winch, **Knowledge, Skills and Competence in The European Labour Market: What's in a vocational qualification?**, London/New York, Routledge, 2011, s. 168.

⁹⁰ Jonathan Winterton, Françoise Delamare - Le Deist, Emma Stringfellow, **Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype**, Cedefop Reference series 64, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2006, s. 25-26, (Çevrimiçi) www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf, 8 Haziran 2015.

⁹¹ **A.e.**, s. 28.

⁹² **A.e.**, s. 29.

ve yetkinlikten ne anlaşılması gerektiği ile ilgili daha detaylı araştırmaların yapılmasına yol açmıştır.

1.3.2. Yetkinlik Kavramı

Bologna ve Lizbon süreçleri ile yükseköğretim alanında oldukça sık duyulmaya başlanmasına karşın Mulder'e göre yetkinlik, kullanımı ilk çağlara kadar uzanan oldukça köklü bir kavramdır⁹³. Bununla beraber pek çok alanda farklı şekillerde ele alınması nedeni ile yetkinlik çoğu zaman karmaşık ve tanımlanması güç bir kavram olarak kabul edilmektedir. Mulder, farklı şekillerde tanımlansa da yetkinliğin özünde başlıca iki anlamı içerdiğini ifade etmektedir: eylemde bulunmak için ehliyet (licence) ya da hak sahibi olmak anlamında **yetki** (authority) ve bilgi, beceri ve deneyim sahibi olmak anlamında **kabiliyet** (capability)⁹⁴.

Yetkinlik kavramının farklı şekillerde ele alınışını inceleyen Gonczi, genel olarak yetkinliğin yazarlar tarafından başlıca üç farklı açıdan kavramsallaştırıldığını belirtmektedir. Bunlar görev odaklı ya da davranışçı (task-based or behaviourist), genelleyici (generic) ve bütünsel (holistic) yetkinlik yaklaşımlarıdır⁹⁵.

Gonczi'ye göre yetkinliği açıklamada en yaygın olarak kullanılan yaklaşım görev odaklı ya da davranışçı yetkinlik yaklaşımıdır⁹⁶. Performansın doğrudan gözlemlenerek değerlendirilmesi esasına dayalı bu yaklaşımda yetkinlik, birbirinden bağımsız görevlerin yerine getirilmesi için ortaya konan belirli davranışlar ile ilişkilendirilmektedir. Buna rağmen farklı görevler arasındaki ilişkiler üzerinde durulmaması ve ayrıştırılmış görevlerin bir araya geldiğinde biçim

⁹³ Martin Mulder, "Competence – the essence and use of the concept in ICVT", **European journal of vocational training**, No. 40, 1, 2007, s. 5-6, (Çevrimiçi) www.cedefop.europa.eu/.../40_en_mulder.pdf, 15 Haziran 2015.

⁹⁴ **A.e.**, s. 7.

⁹⁵ Andrew Gonczi, "Competency Based Assessment in the Professions in Australia", **Assessment in Education**, Vol. 1, No. 1, 1994, s. 28-30.

⁹⁶ **A.e.**, s. 28.

değiştirebileceklerinin göz ardı edilmesi, bu yaklaşımın iş hayatının karmaşıklığını yansıtmada yetersiz kaldığı görüşünü beraberinde getirmiştir⁹⁷.

Gonczi'nin bahsettiği ikinci yaklaşım olan genelleyici yaklaşım, kişilerin etkin performanslarının altında yatan genel özelliklerin neler olduğu üzerinde durmaktadır. Özellikle yönetim alanında kullanılan bu yaklaşım bilgi ya da eleştirel düşünme gibi bir takım genel özelliklerin farklı durumlara uygulanabileceği görüşünü savunmaktadır. Buna rağmen yetkinliklerin kullanıldıkları ortamdan bağımsız şekilde ele alınması, gerçekte bu türden genel yetkinliklerin var olup olmadığının bilinmemesi ve uzmanlığın belirli bir alana özgü olması nedeni ile farklı alanlara aktarımının pek mümkün olmadığı düşüncesi, bu yaklaşıma yönelik eleştirilerin odak noktasını oluşturmaktadır⁹⁸.

Gonczi'nin son olarak ele aldığı bütünleştirici yaklaşım ise profesyonellerin içerisinde buldukları belirli bir durumu anlamak ve eylemde bulunmak için kullandıkları bilgi, tutum, değer ve beceriler gibi farklı özelliklerin bir araya getirilişi biçimi üzerine odaklanmaktadır. Yetkinlik bu yaklaşımda kişilerin özellikleri ile belirli bir durumda gerçekleştirilmesi gereken görevi bir araya getiren bağıntısal (relational) bir kavram olarak ele alınmaktadır. Gonczi'ye göre bütünsel yaklaşım bu özelliği ile yetkinliğin kavramsallaştırılmasına yönelik pek çok eleştiriye de cevap vermektedir⁹⁹.

Gonzi'nin sözünü ettiği çeşitli yaklaşımlar incelendiğinde yetkinliği ayrışık görevlerin yerine getirilmesi için gösterilen bir takım davranışlar olarak gören ya da önceden belirlenmiş özellik gruplarına indirgeyen sınırlı yaklaşımların kavramı açıklamada yetersiz kaldığı söylenebilir. Dar kapsamlı yetkinlik yaklaşımlarının iş ortamının karmaşıklığını yeterince yansıtmadığı düşüncesi ve daha bütünsel yetkinlik

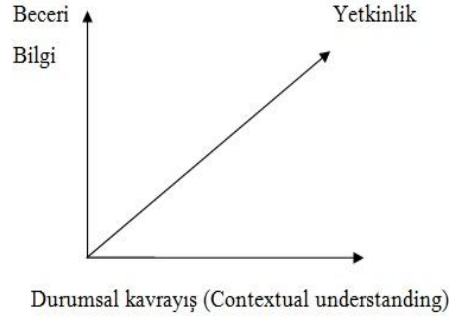
⁹⁷ A.e., s. 28-29.

⁹⁸ A.e., s. 29.

⁹⁹ A.e., s. 30.

tanımları ortaya koyma çabası ise zaman içinde yetkinlik kavramına daha farklı alternatif yaklaşımların ortaya çıkışına neden olmuştur.

Sandberg, kişi ve işin birbirinden ayrı değerlendirildiği, içinde bulunulan ortam, kişi ve iş arasındaki karmaşık ilişkilerin göz ardı edildiği dar kapsamlı yetkinlik yaklaşımlarına karşı çıkarken, yetkinliği yorumlayıcı bir bakış açısıyla ele almaktadır. Bu bakış açısına göre kişinin işi ile olan deneyimi sonucu o işi nasıl algıladığı yetkinliğin ortaya çıkışında önemli rol oynamaktadır. Bir başka deyişle Sandberg'e göre kişinin bir işi yerine getirmek için sahip olduğu bilgi, beceri ve diğer özellikleri kullanışı öncelikle o işi nasıl algıladığıyla yakından ilişkilidir¹⁰⁰. Benzer şekilde Velde, kişinin yetkinlik algısının iş ortamı açısından önemine dikkat çekerken, yetkinliğe yorumsal-bağıntısal (interpretive-relational) yaklaşımın birey, bağlam, yetkinlik değişimleri ve iş ilişkileri gibi iş ortamında öğrenmeyi etkileyen tüm unsurları içeren kapsayıcı bir yaklaşım sunduğunu ifade etmektedir¹⁰¹. Böylece pek çok yazar, yetkinliğin ortaya çıkışında bilgi ve becerilerin belirli bir bağlamda kullanabilmesinin önemine dikkat çekmektedirler.



Şekil 1. Bilgi, beceri ve bağlamsal kavrayış sonucu yetkinliğin ortaya çıkışı¹⁰²

¹⁰⁰ Jorgen Sandberg, "Understanding Human Competence at Work: An Interpretive approach", **Academy of Management Journal**, Vol. 43, No. 1, 2000, s. 20-21.

¹⁰¹ Christine Velde, "An alternative conception of competence: implications for vocational education", **Journal of Vocational Education & Training**, 51, 3, 1999, s. 444, (Çevrimiçi) <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636829900200087>, 12 Nisan 2015.

¹⁰² Geoff Stanton, "Curriculum Implications", **Competency Based Education and Training**, Ed. John Burke, London-New York-Philadelphia, Taylor and Francis Group, 2005, s. 90.

Bu çeşitli yaklaşımların yanı sıra yetkinliğin farklı coğrafyalarda farklı şekillerde kullanılması, kavramı daha karmaşık bir hale getirmektedir. Amerika’da yetkinlik üstün performans sergileyenler ile ortalama performans sergileyen kişiler arasındaki farkın nedeni olan, kişinin üstün performansı ile ilişkili kişisel özellikleri olarak tanımlanırken daha çok insan kaynakları alanında personel seçimi, iş performansının değerlendirilmesi ve terfi kararları için kullanılan bir kavramdır¹⁰³. Birleşik Krallık’ta ise yetkinlik meslek standartlarına göre performans ortaya koyma yeteneğini ifade etmektedir. Bu nedenle daha çok meslek standartlarında yer alan görev gruplarının belirlenen performans kriterlerine göre yerine getirilmesi ile ilişkili bir kavramdır¹⁰⁴. Fransa ve Almanya’da ise yetkinliğin daha bütünsel bir yaklaşımla ele alındığı söylenebilir. Fransa’da yetkinlik kişilerin ortaya koydukları performans üzerinden değerlendirilmeleri ve buna göre ücretlendirilmeleri amacı ile bilgi, beceri ve davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır¹⁰⁵. Almanya’da yetkinlik geniş kapsamlı bir anlamda, tüm iş rolünün başarılı bir şekilde ortaya konmasını ifade etmek için bilgi, beceri, sosyal boyutlar, kişilik, yöntem bilgisi ve öğrenme yeteneklerinin bir bütünü olarak ele alınmaktadır¹⁰⁶. Böylece yetkinliğin farklı coğrafyalarda, farklı alanlarda, farklı şekillerde kullanılan ve anlamı giderek karmaşık bir hal alan bir kavram halini aldığı söylenebilir. Van der Klink ve Boon yetkinlik kavramının bu farklı kullanımlarını bir tabloyla şu şekilde özetlemektedirler:

¹⁰³ Hans Corten, **Competence development and labour market benefits of internationally mobile students** [Yayımlanmış Doktora Tezi], Maastricht, Maastricht University, 2014, s. 35 (Çevrimiçi) <http://www.cahvilentum.nl/~media/Files/CAH/Diversen/Dissertation%20Hans%20Corten%202014.a.shx>, 18 Nisan 2015.

¹⁰⁴ A.y.

¹⁰⁵ A.y.

¹⁰⁶ A.e., s. 36.

Görüş	Alan	Tanım
Coğrafik bölge	Amerika	Yetkinlik (competency), mümkün olan en üst düzey performansın ortaya konmasını sağlayan davranışsal ve kişisel özelliklerdir.
	Birleşik Krallık	Yetkinlik (competence) önceden belirlenmiş standartlara göre performans gösterme yeteneğidir.
	Almanya	Yetkinlik bireyin bir işi yapmasını sağlayan geniş kapsamlı eylem kapasitesidir (capacity). Yorumlama ve profesyonel kişilik gibi unsurlar da bu kapasitenin bir parçasıdır.
Öğretim kuramları	Yapısalcılık	İnanç, motivasyon ve hırs, yetkinlik kavramının başlıca unsurları olarak vurgulanırken, yetkinliğe dayalı öğretim uygulamalarının geliştirilmesine odaklanılır.
	Bilişsel öğretim kuramı	Yetkinliğin öğretilen yanları üzerinde durur ve yetkinliğe dayalı öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde bütünden parçaya yaklaşım (top-down approach) üzerine odaklanır.
Uygulama	Edinim ve seçim (Acquisition-selection)	Yetkinlikler farklı işler için gerekli geliştirilebilir potansiyel ve geliştirilemeyen ya da değiştirilmesi zor olan kişisel karakteristik özelliklerin birleşiminden oluşur.
	Eğitim-Öğretim	Yetkinlikler öğrenilebilir ve geliştirilebilir.
	İş değerlendirmesi	Yetkinlikler belirli bir işe özgü eylemler açısından tanımlanır.
	Performans göstergesi	Yetkinlikler bir işte yerine getirilmesi beklenenler açısından tanımlanır. Yetkinlik, performansın göstergesi olarak görülür.

Tablo 4. Yetkinlik kavramının farklı şekillerde ele alınışı¹⁰⁷

Yetkinlik kavramına farklı yaklaşımlar incelendiğinde, bu yaklaşımların yetkinliği farklı şekillerde kavramsallaştırdığı ve kavramın ele alınış biçimine göre farklı şekillerde anlamlandırıldığı söylenebilir. Bununla beraber yetkinliğin giderek

¹⁰⁷ Aktaran: Marcel Van der Klink, Jo Boon, Kathleen Schlusmans, “Competences and vocational higher education: Now and in future”, **European journal of vocational training**, No. 40, 1, 2007, s. 70, (Çevrimiçi) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ776605.pdf>, 6 Nisan 2015.

bilgi, beceri, değer ve tutumlar gibi bileşenleri içeren çok boyutlu ve dinamik bir kavram olarak ele alındığı söylenebilir.

Kouwenhoven, farklı yazarlara ait yetkinlik tanımlarını karşılaştırırken, bu tanımları başlıca beş farklı grup altında toplamış ve her grup için örnek bir tanıma yer vermiştir:

- 1) İstenilen düzeyde ya da belirli bir standartta performans sergileme yeteneği olarak yetkinlik:
“Yetkinlik iş rollerinde ya da mesleklere iş alanındaki standartlara göre performans sergileme yeteneğidir.” (Field & Drysdale, 1991)
- 2) İstenilen düzeyde performans sergilemek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutum gibi özellikleri seçme ve kullanma yeteneği olarak yetkinlik:
“Yetkin kişi belirli bağlamda (ortamda) hedefe ulaşmak için mevcut davranış biçimleri arasından uygun olanları seç(ebil)en ve sergileyebilen kişidir.” (Kirscher v.d., 1997)
- 3) Bilgi, beceri ve tutum gibi belirli özelliklere sahip olmak anlamında yetkinlik:
“Yetkinlik mesleğin icrası için gerekli olan bilgi, beceri ve yetenekler bütünüdür.” (AAPA, 1996)
- 4) Bir kişinin ne yapabildiğinin tanımı olarak yetkinlik:
“Yetkinlik kişinin gösterebiliyor olması gereken eylem, davranış ya da çıktıdır.” (Gravan & McGuire, 2001)
- 5) Farklı unsurları içeren detaylı yetkinlik tanımları:
“ Yetkinlik kişi ya da örgütün belirli başarılarla ulaşma kabiliyetidir. Kişisel yetkinlikler belirli görevleri yerine getirmek, problemleri çözmek ve daha genel olarak belirli bir meslek, organizasyon, pozisyon ya da rolde etkin bir şekilde faaliyet göstermek için gerekli bilgi yapıları kümelerini, ayrıca bilişsel, interaktif, duyuşsal ve gerekli psikomotor kabiliyetleri, tutumları ve

değerleri içeren tümleşik performans odaklı kabiliyetlerden oluşur.” (Mulder, 2001)¹⁰⁸

Yetkinliğe yapısalıcı bir bakış açısı ile yaklaşan Stroof v.d.ne göre ise üzerinde durulması gereken yetkinlik kavramının gerçek tanımına ulaşmaya çalışmak değil, yetkinlik kavramının belirli bir bağlam içerisinde kullanılabilir olup olmadığıdır. Bir başka deyişle önemli olan kişilerin belirli bir alanda kendi kullanılabilir yetkinlik tanımlarını oluşturabilmeleridir¹⁰⁹. Kullanılabilir bir yetkinlik tanımına ulaşmak için öncelikle kavramı kullanacak kişiler arasında ortak bir anlayış oluşturulmalı, kavramın hangi amaçla ve hangi bağlamda kullanılacağı değerlendirilmelidir¹¹⁰. Yetkinliğin tanımı yapılırken kavramın hangi boyutları içermesi gerektiği belirlenmeli ve kavramın diğer ilişkili kavramlarla ilişkisi ortaya konmalıdır¹¹¹. Bu yaklaşıma göre öncelikli olarak aşağıdaki soruların yanıtlanması yetkinliğin boyutlarının belirlenmesi açısından önem taşımaktadır:

- 1) Kişiyi ait özellikler - İşe ait özellikler: Yetkinlik etkin performansın ortaya konmasını sağlayan kişisel bir takım özellikler açısından mı, yoksa bir işin gerektirdiği özellikler açısından mı tanımlanmaktadır?
- 2) Kişisel – Dağıtılmış (Distributed) Yetkinlik: Yetkinlik tek bir birey için mi, yoksa her biri birbiri ile ilişkili kişi ya da parçaların oluşturduğu (örneğin bir arada çalışan bir ekip gibi) sistem olarak adlandırılabilir bir bütün için mi kullanılmaktadır?
- 3) Özel – Genel Yetkinlik: Yetkinlik tek bir görev açısından mı, yoksa tüm meslek alanı açısından mı tanımlanmaktadır?

¹⁰⁸ Wim Kouwenhoven, “Competence-based Curriculum Development in Higher Education: a Globalised Concept?”, **Technology Education and Development**, Ed. Aleksandar Lazinica and Carlos Calafate, 2009, s. 3-4, (Çevrimiçi) http://cdn.intechopen.com/pdfs/9410/InTech-Competence_based_curriculum_development_in_higher_education_a_globalised_concept.pdf, 19 Nisan 2015.

¹⁰⁹ Angela Stroof v.d., “The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence”, **Human Resource Development Review**, Vol.1, No. 3, 2002, s. 348.

¹¹⁰ A.y.

¹¹¹ A.e., 352-353.

- 4) Yetkinlik Seviyeleri – Seviye olarak yetkinlik: Yetkinlik asgari gereksinimleri veya kendi içinde aşamaları olan bir seviyeyi ifade etmek için mi, yoksa farklı seviyeler içinde bulunan ayrı bir aşamayı ifade etmek için mi kullanılmaktadır?
- 5) Öğretilbilir – Öğretilemez Yetkinlik: Yetkinlik tanımları özellikle eğitsel amaçlı kullanıldığında bu tanımları oluşturan unsurlar önem kazanmaktadır. Bu açıdan yetkinliği tanımlamakta kullanılan bilgi, beceri, tavır, tutum, güdü (motive), değer, inanç, motivasyon gibi özelliklerden hangilerinin öğretilebilir oldukları değerlendirilmelidir¹¹².

Bu sorulara verilen cevaplar yetkinliğin tanımının oluşturulmasına katkı sağlarken, yetkinliğin ilişkili diğer kavramlarla olan farkının ortaya konması, oluşturulan anlamın açıklığa kavuşturulması açısından önem kazanmaktadır. Stroof v.d., yetkinliğin ilişkili olduğu diğer bazı kavramlar ile farkını şu şekilde açıklamaktadırlar:

- Yetkinlik ve performans: Ortaya konan her performans başarılı değildir. Bu açıdan yetkinlikten bahsedebilmek için ortaya başarılı bir performans konmuş olması gerekmektedir.
- Yetkinlik ve yeterlilik: Yeterlilik genellikle standartlar, sertifikalar ve diplomalar ile ilişkili bir kavramdır. Çoğu zaman yeterlilik (bir belge, diploma) sahibi olan kişinin yetkin olduğu iddia edilebilir ancak bu durumun tersi geçerli değildir. Bu açıdan yeterlilik, yetkinliğin bir kanıtı ya da belgelendirilmesi olarak düşünülebilir.
- Yetkinlik ve kabiliyet (capability) – yetenek (ability): Yetkinlik kişinin belirli bir işin üstesinden gelmek için kullandığı özellikleri ifade etmektedir. Kabiliyet ve yetenek sözcükleri ise kişinin farkında olmadığı ya da kullanmadığı özelliklerini belirtmek için de kullanılmaktadır.

¹¹² A.e., s. 354-56.

- Yetkinlik ve bilgi-beceri-tutum (attitude): Bilgi, beceri ve tutum yetkinliği oluşturan bileşenlerden bazıları olarak düşünülebilir. Yetkinliğin farklı özelliklerin bir araya getirilerek kullanılması sonucu ortaya çıktığı düşünüldüğünde tek başına kullanıldıklarında bilgi, beceri ve tutum sözcüklerinin bir kişiyi yetkin olarak adlandırmak için yeterli olmadığı söylenebilir. Bu açıdan yetkinliğin bilgi, beceri, tutum gibi kavramları içeren daha geniş kapsamlı bir kullanımı olduğu görülmektedir.
- Yetkinlik ve uzmanlık: Genel olarak yetkinlik asgari düzey performansı ifade etmek için kullanılırken, uzmanlık üst düzey performansı vurgulamak için kullanılmaktadır¹¹³¹¹⁴.

Stroof v.d. böylece kişilerin kendi yetkinlik tanımlarını oluşturabilmeleri için yol gösterici bir yöntem ortaya koymakta, aynı zamanda yetkinliğin belirli bir alan içindeki kullanımının önemini vurgulamaktadırlar. Buradan hareketle bir sonraki bölümde yetkinliğin yükseköğretim alanı içerisindeki tanımları incelenecek ve kavramın yükseköğretim reformları bağlamında ne şekilde kullanıldığı ortaya konmaya çalışılacaktır.

1.3.3. Yükseköğretim Alanında Yetkinlik

Farklı alanlarda oldukça eski bir kullanıma sahip olan yetkinlik kavramının yükseköğretim alanında göreceli olarak yeni kullanılmaya başlanan bir kavram olduğu söylenebilir. Mulder v.d., yetkinlik kavramının Avrupa yükseköğretim alanında yaygın olarak 1990'lı yıllardan itibaren kullanılmaya başladığını belirtmektedirler¹¹⁵. Öte yandan Van der Klink, Boon ve Schlusman, yetkinliğin yükseköğretimde sıkça kullanılan bir kavram haline gelmesinde son dönemde

¹¹³ A.e., s. 358-61.

¹¹⁴ “Yetenek”, “beceri”, “yetkinlik” ve “yeterlilik” kavramlarının detaylı bir karşılaştırması için bkz.: Nuray Turan, **Çalışma Yaşamında Yetenek, Beceri, Yetkinlik, Yeterlilik**, Ankara, Nobel, 2015, s. 3-56.

¹¹⁵ Martin Mulder v.d., “The new competence concept in higher education: error or enrichment?”, **Journal of European Industrial Training**, Vol. 33, No. 8/9, 2009, s. 757.

yaşanan pek çok etkenin rol oynadığını ifade etmektedirler. Geleceğin belirsizliklerle dolu olması, ileride hangi becerilere ihtiyaç duyulacağını kestirilememesi, şirketlerin giderek değişen şartlara uyum sağlayabilen esnek çalışanları tercih etmeleri, tercihen veya zorunlu iş değişikliklerinin artması, iş hayatında bilginin, öğrenmenin ve gelişimin ön plana çıkması bu nedenlerden bazılarıdır¹¹⁶.

Birçok alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da yetkinliğin farklı tanımlarına ulaşmak mümkündür. Van der Klink ve Boon, bunun nedenini şöyle açıklamaktadırlar:

“Öncelikle uluslar arasında ulusal eğitim politikaları, eğitim ve iş sahası arasındaki farklı ilişkiler açısından pek çoğu tarihsel nedenlerden kaynaklı farklılıklara rastlanmaktadır. Birleşik Krallık'ta yetkinlik, geliştirilmiş olan Ulusal Mesleki Yeterlilikler'de (UMY) olduğu gibi görev ve mesleklerle ilgili performans standartlarını karşılama becerisi anlamında kullanılmaktadır. Amerika'da yetkinlikler kişilerin beceri, bilgi ve karakteristik özellikleri için yani kusuruz performansın altında yatan kişisel özellikleri, güduları ve benlik algılarını ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu farklılıklar kullanılan sözcüklerde açıkça görülebilmektedir: competences (Birleşik Krallık) ve competencies (Amerika)... Almanya'daki yaklaşımda bütünsel yetkinlik görüşü Birleşik Krallık ve Amerika'dakinden çok daha fazla ön plandadır...Yetkinlikler belirli bir meslek alanındaki bireylerin çeşitli iş ortamlarında gereken performansı sergilemesini sağlayan eylemler bütünü olarak tanımlanmaktadır¹¹⁷.”

Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) Kullanım Kılavuzu yetkinliğin Avrupa yükseköğretim alanı içerisinde farklı şekillerde tanımlandığını vurgulamakla beraber yetkinliği “bilişsel ve üstbilişsel becerilerin, bilgi ve anlamanın, kişilerarası, zihinsel ve uygulamalı becerilerin, etik değer ve tutumların dinamik bir birleşimi” olarak tanımlamaktadır¹¹⁸. Benzer şekilde Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi yetkinliğin yalnızca kuram, kavram ya da örtülü bilginin kullanımını içeren

¹¹⁶ Van der Klink, Boon, Schlusmans, **a.g.e.**, s. 68-69.

¹¹⁷ Aktaran: Declan Kennedy, Aine Hyland, Norma Ryan, “Learning Outcomes and Competences”, **EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work**, Ed., Eric Froment v.d., B 2.3-3, Berlin, Raabe Academic Publishers, 2006(b), s. 10, (Çevrimiçi) http://skktg.vdu.lt/downloads/seminaro_medziaga_100622-23/learning_outcomes_and_competences.pdf, 12 Nisan 2015.

¹¹⁸ European Communities, **ECTS Users' Guide**, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2009, s. 35, (Çevrimiçi) http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf, 14 Nisan 2015.

bilişsel unsurlarla sınırlı olmadığını, teknik beceriler gibi işlevsel boyutları, sosyal ve örgütsel beceriler gibi kişilerarası nitelikleri ve etik değerleri de içerdiğini belirtmektedir¹¹⁹. Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi'ni oluşturan düzeyleri ifade etmek için kullanılan Dublin Düzey Tanımlayıcıları bilgi ve anlama, bilgiyi ve anladığını uygulama, karar verme yetkinliği, iletişim yetkinliği ve öğrenme yetkinliği açısından oluşturulurken¹²⁰ bu tanımlayıcılarda yetkinliğin dar kapsamlı olarak değil mümkün olan en geniş kapsamlı anlamıyla kullanıldığı ifade edilmektedir¹²¹. Bu tanımlardan yükseköğretim alanında yetkinliğin genel olarak bilgi, beceri, değer ve tutumları içeren çok boyutlu ve geniş kapsamlı bir kavram olarak ele alındığı görülmektedir.

Yetkinlik kavramının yükseköğretim alanı içerisinde farklı bir kullanımına Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'nde rastlanmaktadır. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'nde yer alan yetkinlik tanımında sorumluluk ve özerkliğin ön planda olduğu görülmektedir. Avrupa Parlamentosu Konseyi genel anlamı ile yetkinliğin “bilgi, beceri ve kişisel, sosyal ve/ya yönetsel yetenekleri iş ya da çalışma ortamlarında, mesleki ve kişisel gelişimde kullanabilme yeteneğinin göstergesi” olarak tanımlandığını belirtse de çerçeve kapsamında yetkinliğin sorumluluk (responsibility) ve özerklik (autonomy) açısından tanımlandığını belirtmektedir¹²². Bu nedenle yetkinliği sorumluluk ve özerklik açısından ifade eden Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında kavramın, yükseköğretim alanındaki diğer kullanımlarına göre daha sınırlandırılmış bir bakış açısıyla ele alındığı söylenebilir.

¹¹⁹ CEDEFOP, **Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms**, Luxembourg, 2008, s. 47, (Çevrimiçi) www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf, 14 Nisan 2015.

¹²⁰ Bologna Follow-Up Group, **ECTS USERS' GUIDE 2015 Draft Version**, 2015, s. 7, (Çevrimiçi) www.kvalifikacije.hr/fgs.axd?id=653, 9 Haziran 2015.

¹²¹ Joint Quality Initiative, Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards, 2004, s. 3, (Çevrimiçi) http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=2556&file=fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/dublin_descriptors.pdf, 14 Nisan 2015.

¹²² European Parliament and of the Council, 2008, Annex I:definitions, s. 4.

1.3.4. Öğrenme Çıktıları ve Yetkinlik

Adam, öğrenme çıktısı ve yetkinlik kavramları arasında karmaşık ve tanımlanması güç bir ilişki bulunduğunu ifade etmektedir¹²³. Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi pek çok ülkede öğrenme çıktıları ve yetkinliklerin birbirlerinin yerine kullanıldığını belirtirken, iki kavram arasındaki farkın ortaya konmasının önemini vurgulamaktadır. Buna göre yetkinlikler çoğu zaman iş sahasındaki uygulamalara yönelikken, öğrenme çıktıları genellikle eğitimsel bağlamda ele alınmaktadır. Bununla beraber eğitim programlarında kullanılan öğrenme çıktıları kaynağını iş sahasından alan yetkinliklerle kurdukları ilişki açısından geçerlilik kazanmakta ve istihdam alanında değer bulmaktadır¹²⁴.

“Yetkinlik işte gerekli sonuçları elde etmek için bilgi, beceri ve davranışları kullanabilme yeteneğidir. Yalnızca belirli görevleri değil, tüm iş rolünü ortaya koyma yeteneğidir, sınıfta ya da sınavda değil belirli bir işte geçerli olan standartları karşılama yeteneğidir, baskıları, ilişkileri ve çatışmaları, tüm değişkenleri ile gerçek bir iş ortamında performans ortaya koyma yeteneğidir¹²⁵.”

Öğrenme çıktıları ve yetkinlikler kapsamaları açısından da karşılaştırılan kavramlardır. Markowitsch ve Messerer, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi hazırlanırken yetkinliklerin mi yoksa öğrenme çıktıların mı daha kapsamlı olduğu sorusunun uzun süre tartışmaların odak noktasında olduğuna dikkat çekmektedirler. Tartışmaların sonucunda öğrenme çıktıların yetkinliklerden daha kapsamlı olduğu sonucuna varılırken, öğrenme çıktıları kavramının yetkinlikleri içeren kapsayıcı bir

¹²³ Stephen Adam, “Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process”, Bologna Seminar, Learning outcomes based higher education: the Scottish experience, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland, 2008, s. 8, (Çevrimiçi) <http://www.azgk.am/doc/Gibbs/6.pdf> 15 Nisan 2015.

¹²⁴ CEDEFOP, **Curriculum reform in Europe The impact of learning outcomes**, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2012, s. 35, (Çevrimiçi) www.cedefop.europa.eu/files/3054_en.pdf, 17 Nisan 2015.

¹²⁵ David Hoyle, **ISO 9000 Quality Systems Handbook**, Oxford, Butterworth-Heinemann, 2009, s. 310-11, (Çevrimiçi) <http://pqm-online.com/assets/files/lib/books/holye2.pdf>, 17 Nisan 2015.

terim olarak kullanılabileceği ancak bunun aksinin mümkün olmadığı ifade edilmiştir¹²⁶.

2000 yılında Avrupa'daki eğitim programlarının Bologna ve Lizbon süreçleri doğrultusunda geliştirilmesi ve düzenlenmesine katkı sağlamak amacı ile başlatılan Tuning Projesi¹²⁷, öğrenme çıktıları ve yetkinlikler arasındaki farkı eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenciler tarafından üstlenilen roller açısından ortaya koymaya çalışmaktadır.

“Bir öğrenme sürecinin öğrenme çıktıları akademik personel tarafından tercihen öğrenci temsilcilerinin katılımı ile iç ve dış paydaşların verilerine dayalı olarak oluşturulmaktadır. Öğrenme çıktıları yetkinliklerin hangi ölçü/seviye/standarda geldiğini ya da ulaştığını görmemizi sağlayan, öğrenme deneyiminin ölçülebilir sonuçlarıdır. Yetkinlikler öğrenme süreci boyunca öğrenci tarafından elde edilir ya da geliştirilir ve bu nedenle de öğrenciye aittir¹²⁸.”

Buradan Tuning Projesi kapsamında öğrenme çıktılarının eğitim-öğretim programlarında öğrencilerin elde etmiş oldukları yetkinlik seviyesini ifade etmek için kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Kennedy, Hyland ve Ryan, yetkinliğin karmaşık yapısı, taşıdığı farklı anlamlar ve yetkinliklerin nasıl ifade edilmesi gerektiği ile ilgili herhangi bir bilgi bulunmamasından dolayı yetkinlik kavramını kullanmanın zorluğuna dikkat çekerlerken, bu sorunların yetkinlikler yerine öğrenme çıktılarının kullanılması ile

¹²⁶ Bunun başlıca nedeni olarak örneğin Everest Dağı'nın yüksekliği ya da İnci Küpeli Kız tablosunun kime ait olduğu şeklindeki kişinin ifade edebildiği ancak uygulamada kullanmadığı durağan bilginin (inert knowledge) herhangi bir beceri ya da yetkinliğe karşılık gelmemesi gösterilmiştir. Bkz.: Jörg Markowitsch, Karin Luomi-Messerer, “Development and interpretation of descriptors of the European Qualifications Framework”, **European journal of vocational training**, No. 42/43, 2007/3, 2008/1, s. 41-42, (Çevrimiçi) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ790998.pdf>, 17 Nisan 2015.

¹²⁷ Ayrıntılı bilgi için bkz.: Tuning, Tuning internet sayfası, (Çevrimiçi) <http://www.unideusto.org/tuningeu/>, 17 Nisan 2015.

¹²⁸ Tuning, **A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes**, Ed. Jenneke Lokhoff v.d., Bilbao, Groningen and The Hague, 2010, s. 36-37, (Çevrimiçi) http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/Tuning_Guide_Degree_programme_profiles.pdf, 17 Nisan 2015.

ortadan kalktığını savunmaktadırlar. Kennedy, Hyland ve Ryan yetkinlik kavramı kullanılırken öncelikle kavramın kullanıldığı bağlam içerisindeki tanımının belirtilmesi ve anlamsal açıklığı sağlamak adına yetkinliklerin öğrenme çıktıları şeklinde ifade edilmesi gerektiği görüşündedirler. Böylece yazarlar yetkinliğin yerini kullanımları giderek yaygınlaşan öğrenme çıktılarını bıraktığını, yetkinlik kavramının anlamsal bulanıklığının öğrenme çıktılarının açıklığı içerisinde yok olduğunu ifade etmektedirler¹²⁹.

1.4. Yetkinlik Odaklı Eğitim Yaklaşımı

Yetkinlik odaklı eğitimin temelleri 1920'li yıllarda davranışsal hedefler üzerine odaklanan sanayi/iş modellerinin sınıf ortamına taşınmasını amaçlayan eğitim reformlarına dayandırılmaktadır¹³⁰. Tuxworth'a göre 1960'lardan itibaren eğitimde hesap verebilirlik (accountability) talebinin artması, ekonomi üzerinde daha çok durulmaya başlanması, karar verme süreçlerinde toplumun etkin rol almaya başlaması, yetkinlik odaklı eğitim anlayışının giderek yaygınlaşmasına neden olmuştur¹³¹. Buna karşın Van der Klink, Boon ve Schlusmans, Amerika'da eğitim ve mesleki uygulamalar arasındaki farklılıkların giderilmesi amacı ile yaygın olarak öğretmenlerin yetiştirilmesinde kullanılan yetkinlik odaklı müfredatların çok uzun soluklu olmadığını belirtmektedirler. Yazarlar davranışçı bir yaklaşımla belirli beceriler üzerine odaklanarak, üst düzey öğretmenlerin sergilediği örnek davranışları öğrencilere kazandırmayı hedefleyen bu eğitim yaklaşımının istenilen sonuçları vermediğini ve bu durumun yetkinlik odaklı eğitime olan ilginin kısa sürede azalmasına neden olduğunu ifade etmektedirler¹³².

Yetkinlik odaklı eğitimin 1980'li yıllarda istihdam oranının iyileştirilmesi ve mesleki yeterliliklerin iş sahası ile olan ilişkilerinin artırılması amacı ile özellikle

¹²⁹ Kennedy, Hyland, Ryan, 2006(b), s. 15.

¹³⁰ Eric Tuxworth, "Competence based education and training: background and origins", **Competency Based Education And Training**, Ed. John Burke, Exeter, BPCC Wheatons Ltd., 1990, s. 11.

¹³¹ A.y.

¹³² Van der Klink, Boon, Schlusmans, a.g.e., s. 68.

mesleki eğitim alanında ülkelerin ulusal eğitim politikalarının bir parçası olarak tekrar gündeme geldiği görülmektedir¹³³. Gonczi'ye göre iş gereksinimlerinin giderek daha yüksek düzeyde beceriler gerektirmesi, Avustralya, Birleşik Krallık ve Almanya gibi pek çok ülkede ulusal standartların belirlenmesi düşüncesini beraberinde getirmiş, bu yaklaşım mesleki eğitim alanında yetkinlik odaklı eğitim reformunun ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır¹³⁴. Gonczi, böylece mesleki eğitim alanındaki eksiklikleri gidermeye yönelik olarak çıktılar, önceden belirlenmiş standartlar ve öğrencilerin ne yapabildiği üzerine odaklanan eğitim hareketinin pek çok ülkede yetkinlik odaklı eğitim olarak adlandırılmaya başlandığını ifade etmektedir¹³⁵.

Mulder, son yıllarda Afrika'dan Asya'ya, Güney Amerika'dan Avrupa'ya eğitimde yetkinlik odaklı yaklaşımların ön plana çıkmaya başladığını, yetkinlik odaklı eğitimin daha işlevsel bir müfredat; daha iyi yetiştirilmiş mezunlar; gelişime daha fazla katkı sağlayan profesyoneller; öğrenciler, öğretmenler ve işverenler için daha tatmin edici eğitim-öğretim programları anlamına geldiğini ifade etmektedir¹³⁶. Buna karşın Van der Klink ve Boon, yükseköğretim açısından yetkinlik odaklı eğitimin farklı anlamlara gelebileceğinin altını çizmektedirler:

- Göz boyama: Gerçekte verilen eğitim açısından hiçbir fark olmaması
- Yenilikçi öğretim yöntemleri: Gerçekçi problemlerin, projelerin ya da durumların kullanılarak bilgi ve becerilerin bütünleştirilmesi
- Bölgesel iş sahası ile yakın etkileşim: Mesleki alandan temsilcilerin bulunduğu danışma komitelerinin kurulması, çalışanlar tarafından verilen eğitimler, mesleki alandan uzmanlara danışılarak meslek profillerinin belirlenmesi ile bölgesel iş sahası ile olan ilişkilerin kuvvetlendirilmesi

¹³³ CEDEFOP, 2009(a), s. 30-31.

¹³⁴ Andrew Gonczi, "Review of international trends and developments in competency based education and training", **Competency Based Education and Training: A World Perspective**, Ed. Antonio Argüelles and Andrew Gonzi, Mexico, Noriega, 2000, s. 17-18.

¹³⁵ **A.e.**, s. 9.

¹³⁶ Martin Mulder, "Competence-Based Education and Training– about Frequently Asked Questions", **Journal of Agricultural Education and Extension**, Vol. 18, No. 4, 2012(b), s. 322-23.

- Bütünsel bir yaklaşım: Hem eğitsel yenilik üzerine odaklanması hem de iş sahası ile olan ilişkilerin en uygun düzeye getirilmesi¹³⁷

Van der Klink ve Boon böylece yetkinlik odaklı eğitimin farklı amaçlarla kullanılabileceğini vurgularlarken bu durum yetkinlik odaklı eğitim programlarının hangi özelliklere sahip olması gerektiği sorusunu akla getirmektedir. Wesselink, yetkinlik odaklı bir eğitimden söz edebilmek için bir eğitim programında bulunması gereken sekiz temel özelliği şöyle listelemektedir:

- 1) Eğitim programının temelini oluşturacak yetkinliklerin tanımlanması
- 2) Müfredat tasarımında başlıca mesleki problemlere yer verilmesi
- 3) Öğrencilerin yetkinlik gelişiminin öğrenme sürecinden önce, öğrenme süreci sırasında ve öğrenme süreci sonunda değerlendirilmesi
- 4) Öğrenme aktivitelerinin gerçekçi ortamlarda gerçekleştirilmesi
- 5) Öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde bilgi, beceri ve tutumların bir bütün olarak ele alınması
- 6) Öğrencilerin sorumluluk almaları ve kendi değerlendirmelerini yapmaları konusunda teşvik edilmesi
- 7) Öğretmenlerin okulda ve mesleki uygulamalarda hem yol gösterici hem de uzman rollerini yerine getirmeleri
- 8) Öğrencilerin hayat boyu öğrenme yaklaşımını benimsemeleri için uygun bir ortam oluşturulması¹³⁸

Wesselink'in sözünü ettiği bu sekiz temel özellikten yetkinlik odaklı eğitim programlarında hayat boyu öğrenme ilkesi ve öğrenci odaklı bir yaklaşım ile belirli mesleki uygulamalar üzerinde durularak öğrencilere iş sahasında ihtiyaç duyabilecekleri yetkinliklerin kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Günümüz bilgi toplumunda bilgiye olan bakış açısının değişmesi, bilginin

¹³⁷ Aktaran: Van der Klink, Boon, Schlusmans, **a.g.e.**, s. 71-72.

¹³⁸ Renate Wesselink, **Comprehensive competence-based vocational education** [Yayımlanmış Doktora Tezi], Wageningen, Wageningen University, 2010, s. 122-23.

uygulanmasının ön plana çıkması, eğitim kurumlarının sorumluluklarının artması, eğitim alanındaki rekabet, eğitim ve sektör arasındaki etkileşimi güçlendirme çabası gibi pek çok neden yetkinlik odaklı eğitim yaklaşımının yalnızca mesleki eğitim alanında değil yükseköğretim alanında da giderek yaygınlaşmaya başlamasına neden olmuştur. Yine de bu durum yetkinlik odaklı yaklaşımlara karşı eleştirilerin olmadığı anlamına gelmemektedir. Yetkinlik temelli yaklaşımlara yöneltilen eleştirilerin birçoğu öğrenmenin önceden belirlenen ve öğrencilerden öğrenme sürecinin sonunda göstermeleri beklenen davranışsal eylemler listelerine indirgenmesi üzerine odaklanmaktadır¹³⁹. Bunun yanı sıra Kouwenhoven yetkinlik odaklı eğitimde bilginin ve akademik düşüncenin arka plana itildiği, yetkinlik odaklı eğitimin genel eğitimin mesleki eğitime dönüştürülmesi anlamına geldiği ve iş sahasının ihtiyaçlarının giderilmesi amacı ile ortaya atılmış ekonomik ve politik bir hamle olduğu yönünde eleştirilerin bulunduğunu vurgulamaktadır¹⁴⁰. Tüm bu eleştirilerin yanı sıra Biemans v.d., yetkinlik odaklı eğitimin belirli bir maliyet, zaman ve uzman personel gerektirdiğini ve bu türden bir eğitimin yükseköğretim kurumlarında gerçekte ne ölçüde uygulanabileceğine ilişkin soru işaretleri olduğunu ifade etmektedirler¹⁴¹.

1.5. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

Bologna ve Lizbon süreçleri doğrultusunda yükseköğretim alanında gerçekleştirilen reformlar tüm dünyada geniş yankı bulurken, pek çok ülke bu süreçler kapsamında oluşturulmuş olan yeterlilikler çerçevelerini referans alarak kendi ulusal yeterlilikler çerçevelerini oluşturma çalışmalarına başlamıştır. Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi (CEDEFOP), Avrupa Eğitim Vakfı (ETF) ve UNESCO Hayat Boyu Öğrenme Enstitüsü'nün (UIL) yaptığı araştırmaya göre 2013 yılı itibari ile 140'ın üzerinde ülke ve bölgede yeterlilikler çerçevesi geliştirme ve

¹³⁹ Kouwenhoven, **a.g.e.**, s. 10-11.

¹⁴⁰ **A.y.**

¹⁴¹ Harm Biemans v.d., "Competence-based VET in the Netherlands:background and pitfalls", **Journal of Vocational Education and Training**, Volume 56, Number 4, 2004, s. 531-34, (Çevrimiçi) <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636820400200268>, 19 Nisan 2015.

uygulama çalışmaları devam etmektedir¹⁴². Bu, yeterlilikler çerçevelerinin yalnızca Avrupa’da değil, bundan böyle tüm dünyada yeterliliklerin sınıflandırılmasında oldukça yaygın olarak kullanılmaya başlanan araçlar olduğunun açık bir göstergesidir.

Avrupa’da on yıl önceye kadar ulusal yeterlilikler çerçevesine sahip yalnızca üç ülke - İrlanda, Fransa ve Birleşik Krallık- bulunurken, 2012 yılında Avrupa’da kendi ulusal yeterlilikler çerçevelerini geliştiren ülke sayısı 36’ya ulaşmıştır¹⁴³. Bu artış, yeterlilikler çerçevelerinin Avrupa’da eğitim-öğretim açısından giderek daha etkin ve belirleyici bir rol üstlenmesi anlamına gelmektedir. Pek çok ülkenin (27 ülke) ise ulusal yeterlilikler çerçevelerini Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile daha yakın bir uyum sağlamak açısından sekiz düzeyden oluşturduğu görülmektedir¹⁴⁴.

Avrupa Komisyonu’nun 23 Nisan 2008 tarih 2008/C 111/01 sayılı tavsiye kararı doğrultusunda 2010 yılına kadar üye ülkelerden kendi ulusal yeterlilikler sistemlerini oluşturarak Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile ilişkilendirmelerini talep etmesi ile Türkiye, ulusal yeterlilikler çerçevesini oluşturma çalışmalarına hız vermiştir¹⁴⁵. 2014 yılı itibari ile Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nin hayata geçirilmesinde artık son aşamaya gelinmiştir¹⁴⁶.

¹⁴² ETF, CEDEFOP, UIL, “Executive Summary”, **Global National Qualifications Framework Inventory**, ASEM education Ministers Conference, Kuala Lumpur, 2013, s. 10, (Çevrimiçi) http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2211_en.pdf, 20 Nisan 2015.

¹⁴³ Jens Bjornavold, Slava Pevec-Grm, “Qualifications frameworks in Europe”, **Global National Qualifications Framework Inventory**, ASEM education Ministers Conference, Kuala Lumpur, 2013, s. 13, (Çevrimiçi) http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2211_en.pdf, 20 Nisan 2015.

¹⁴⁴ **A.y.**

¹⁴⁵ Ulusal bir yeterlilikler çerçevesi oluşturma fikri Türkiye’de daha önce de gündeme gelmiştir. Avrupa’da eğitim ve öğretim alanında gerçekleştirilen reformlar ise AB uyum süreci kapsamında Türkiye’de bir ulusal yeterlilikler sistemi oluşturulmasına yönelik yeni adımların atılmasını sağlamıştır. Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi’nin geliştirilmesi, mesleki eğitim-öğretim yeterliliklerinin modernize edilmesi, Mesleki Yeterlilik Kurumu’nun kurulması, Bologna sürecine katılım, Yüksek Öğretim Yeterlilikler Çerçevesi’nin oluşturulması, İstihdam ve Mesleki Eğitim İşbirliğinin Güçlendirilmesi Eylem Planı’nın hazırlanması bu adımlardan başlıcalarıdır. Bkz.: Mesleki Yeterlilik Kurumu, **Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (Taslak) İstisare Belgesi**, Ankara, 2012, s. 1, (Çevrimiçi) http://myk.gov.tr/images/articles/editor/tyc/TYC_stisare_Belgesi_Temmuz_2012.pdf, 02 Şubat 2015.

¹⁴⁶ Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nin Avrupa yeterlilikler çerçeveleri ile referanslanması tamamlanmış olup, 2014 yılı Eylül ayında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Yönetmelik Taslağı ile beraber Bakanlar Kurulu’na sunulmak üzere Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı’na iletilmiştir.

Türkiye’de yükseköğretime ilişkin yeterlilikler çerçevesi, ulusal yeterlilikler çerçevesinden daha önce oluşturulmuş bulunmaktadır. 2005 yılında Bergen Bildirgesi ile Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi’nin kabul edilmesinin ardından, 2001 yılında Prag Bildirgesi ile Bologna sürecine dahil olan Türkiye, yükseköğretim alanında ulusal bir yeterlilikler çerçevesi oluşturma çalışmalarına başlamıştır. Bu amaçla ilk adım olarak 28.04.2006 tarih ve 2006/8 sayılı Yükseköğretim Kurumu Başkanlık Kararı ile Yükseköğretim Kurumu ve Yükseköğretim Kurumları temsilcilerinden oluşturulmuş olan Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu (YYK) kurulmuştur. Çalışmalarını 04.02.2008 tarihine kadar sürdüren komisyon bu süreçte Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (AYYÇ) ile ilişkilendirilmiş olan ilk taslak yükseköğretim yeterlilikler çerçevesini tamamlamış, söz konusu çerçeveyi ilgili paydaşların görüşüne sunmuştur. 2008 yılında Komisyon üyeleri Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı tarafından yenilenirken, komisyona destek vermek amacı ile Yükseköğretim Yeterlilikler Çalışma Grubu oluşturulmuştur. Komisyon ve Çalışma Grubu, 2009 yılında yayımladıkları ara rapor ile Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler¹⁴⁷ Çerçevesi’ni paydaşların görüşlerine sunmuştur¹⁴⁸. İlk pilot uygulaması 2009 yılında yapılan çerçeve, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYYÇ) adı ile 2010 yılından itibaren Türkiye’deki tüm yükseköğretim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır¹⁴⁹.

TYYYÇ’nin tasarımında üst çerçeve olarak Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından önerilen Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi’nin (AYÇ) referans alındığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak hayat boyu öğrenme kapsamında

Bkz.: Mesleki Yeterlilik Kurumu, **Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine ve Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesine Referanslanması Taslak Rapor-Türkiye**, 2014, s. 41, (Çevrimiçi) <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbm12ZXJzaXRlcmVmb3JtfGd4Ojg0Y2NiNjQxYjlmj100Q>, 20 Nisan 2015.

¹⁴⁷ 2009 yılındaki bu raporda “yeterlilikler çerçevesi” yerine “yeterlilikler çerçevesi” ifadesi kullanılmaktadır.

¹⁴⁸ Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Komisyonu ve Çalışma Grubu, **Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (TYUYÇ) Ara Raporu S.1**, 2009, s. 22, (Çevrimiçi) <https://bologna.yok.gov.tr/files/1fd58513c8ad79fe43ca1b7c1adc4a8b.pdf>, 20 Nisan 2015.

¹⁴⁹ Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2014, s. 109.

oluşturulan bu çerçevenin Türk yükseköğretiminde önemli bir yeri olan mesleki eğitimi kapsamı, ayrıca ilk ve orta öğretim yeterlilikleri dahil olmak üzere okul dışı ve tecrübe yoluyla kazanılmış tüm yeterliliklerin yükseköğretim yeterlilikleri ile ilişkilendirilmesi açısından esneklik sağlaması gösterilmiştir¹⁵⁰. Diğer yandan ileride eğitim-öğretim alanındaki tüm yeterliliklerin daha rahat ilişkilendirilebileceği ulusal bir çerçevenin oluşturulabileceği düşüncesinin bu tercihte önemli payı olduğu ifade edilmiştir¹⁵¹.

31.10.2011 tarihinde Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Yönetmeliği Taslağı yayımlanırken, taslak yönetmelikte TYYÇ’de kullanılan kavramlara da açıklık getirilmiştir. Böylece ulusal düzeyde öğrenme çıktıları, bilgi, beceri ve yetkinlik kavramlarından ne anlaşılması gerektiği de ortaya konmuştur. Buna göre öğrenme çıktıları/kazanımları “[b]ir öğrenme sürecinin tamamlanmasının ardından öğrenci/öğrenenin neyi bileceğinin, neyi kavrayacağı ve neyi yapabileceğinin ifade edilmesidir¹⁵².”

TYYÇ düzeylerinin tanımlanmasında kullanılan genel öğrenme çıktıları bilgi, beceri, (kişisel ve mesleki) yetkinliklerden oluşmaktadır. TYYÇ kapsamında bilgi kuramsal ve/veya uygulamalı olarak tanımlanırken, beceri bilişsel (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünce) ve/veya uygulamalı (el becerisi ve yöntem, materyal, araç gereç kullanabilme) olarak tanımlanmaktadır. Yetkinlik ise TYYÇ kapsamında “bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği”, “öğrenme yetkinliği”, “iletişim ve sosyal yetkinlik”, “alana özgü ve mesleki yetkinlik” kavramları ile ifade edilmektedir¹⁵³. Bu açıdan TYYÇ’nin yetkinlik kavramını yetkinliği özerklik ve sorumluluk açısından tanımlayan Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi kapsamındaki kullanımından daha geniş kapsamlı bir şekilde ele aldığı söylenebilir.

¹⁵⁰ Yükseköğretim Kurumu, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi İnternet Sayfası, (Çevrimiçi) <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20>, 20 Nisan 2015.

¹⁵¹ A.e.

¹⁵² Yükseköğretim Kurumu, **Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Yönetmeliği (Taslak)**, s. 2, (Çevrimiçi) <http://tyyc.yok.gov.tr/dosyalar/21122011-TYYC%20Yonemligi-Taslak.doc>, 20 Nisan 2015.

¹⁵³ A.e. s. 2-3.

BİLGİ	BECERİLER	YETKİNLİKLER			
		Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü ve Mesleki Yetkinlik

Tablo 5. TYYÇ kapsamında bilgi, beceri ve yetkinlik

TYYÇ'nin yetkinlik yaklaşımının Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'ni oluşturma çalışmaları kapsamında Haziran 2005'te önerilen ilk çerçevede yer alan yetkinlik yaklaşımına olan benzerliği dikkat çekicidir.

BİLGİ	BECERİLER	KİŞİSEL VE PROFESYONEL YETKİNLİK			
		Özerklik ve Sorumluluk	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve sosyal yetkinlik	Profesyonel ve mesleki yetkinlik

Tablo 6. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi - İlk Öneri: 2005¹⁵⁴

Ancak 2005 yılında uzman gurubu tarafından önerilen bu çerçevede yer alan yetkinlik yaklaşımı ülkelerle yapılan istişare sürecinin sonunda problemlili ve karmaşık bulunmuştur. Markowitsch ve Messerer, bu eleştirilerin temelinde AYÇ'nin kişisel yetkinlikleri değil yeterlilik seviyeleri ve sistemlerini sınıflandıran, öğrenme çıktılarına dayalı bir çerçeve olması gerektiği görüşünün bulunduğunu ifade etmektedirler¹⁵⁵. Bu nedenle öncelikle 4 Nisan 2006'daki öneri ile bilgi, beceriler, özerklik ve sorumluluk gibi daha sade kavramların kullanılması kararlaştırılmış, ardından yetkinlik özerklik ve sorumluluk kavramları ile ifade edilmiştir¹⁵⁶. Böylece AYÇ düzey tanımlayıcıları bugünkü kullanımını kazanmıştır (Bkz.: EK 2).

¹⁵⁴ Commission of the European Communities, Towards A European Qualifications Framework For Lifelong Learning, SEC(2005) 957, Brussels, 2005, s. 18, (Çevrimiçi) http://www.cpi.si/files/CPI/userfiles/Datoteke/Novice/EKO/EQF-EN-final_version_-PDF1.pdf, 20 Nisan 2015.

¹⁵⁵ Markowitsch, Messerer, **a.g.e.**, s. 42.

¹⁵⁶ **A.e.**, s. 43.

Bologna ve Lizbon süreçleri ile beraber ortaya konan hedefler doğrultusunda yükseköğretim sistemlerinin bir yeniden yapılanma sürecine girdiği görülmektedir. Bu süreçte yükseköğretim programları “öğrenme çıktıları”, “hayat boyu öğrenme”, “yetkinlik”, “yeterlilik” gibi kavramları temel alan ve yükseköğretimde istihdam boyutunun önemine dikkat çeken yetkinlik odaklı yeni bir eğitim anlayışı ile şekillendirilmekte, yükseköğretim programları Bologna ve Lizbon süreçleri kapsamında ortaya konan yeterlilikler çerçeveleri uyarınca düzenlenmektedir.

Bu süreç kaçınılmaz olarak akademik çeviri eğitimini de yakından ilgilendirmektedir. Bu yönden akademik çeviri programlarının Bologna süreci kapsamında nasıl bir dönüşüm içine girdiği; yapısal düzenlemelerin, kullanılan ortak kavram ve araçların akademik çeviri eğitimini nasıl etkilediği üzerinde düşünülmesi gereken konulardır. Bu nedenle çalışmanın ikinci bölümünde önce kısaca akademik çeviri eğitiminin gelişimine değinilecek, ardından Avrupa’da ve Türkiye’deki akademik çeviri programlarının Bologna süreci kapsamında nasıl düzenlendiği incelenecektir.

2. BOLOGNA SÜRECİ VE AVRUPA'DA AKADEMİK ÇEVİRİ EĞİTİMİ

Çeviri, insanlık tarihi kadar eski bir etkinlik olarak kabul edilmektedir¹. Bu nedenle çeviri eğitiminin de oldukça uzun bir geçmişe sahip olduğu düşünülebilir. Buna rağmen Caminade ve Pym, uzun yıllar boyunca çeviri eğitiminin varlığını ustacı olarak ilişkisine dayalı, deneme-yanılma yolu ile yürütülen bir eğitim olarak sürdürdüğünü belirtmektedirler². Bu nedenle çevirinin köklü geçmişine rağmen uzun bir süre esas amacı çeviri eğitimi vermek ve çevirmen yetiştirmek olan, belirli bir sürekliliğe ve özerk bir yönetsel yapıya sahip bir çeviri kurumunun varlığından bahsetmek mümkün olmamıştır. Caminade ve Pym'e göre her ne kadar İslam coğrafyasında ya da 12. yy.da Toledo'da kurulmuş kurumlardan çeviri okulu olarak bahsedilse de, bu okulların esas amacının çevirmen yetiştirmek olduğu söylenemez. Bu okullar daha çok çeviri yapanların bir araya gelerek belirli konularda çeviri hizmeti sağladıkları türden okullardır³. Bu nedenle Yazıcı'nın da belirttiği gibi geçmişten günümüze çeviri eğitimi anlayışı gibi çeviri okullarının da kimlik değiştirdiği söylenebilir⁴.

Eski çağlardan bu yana farklı tarafların bir araya geldiği, farklı medeniyetlerin yollarının kesiştiği hemen her durumda çevirmenlere ihtiyaç duyulmuş, bu ihtiyaç doğrultusunda yeni çevirmenler yetiştirilmesi kültürler ve toplumlar arasında iletişimin sağlanabilmesi açısından büyük bir öneme sahip olmuştur. Bununla beraber Eruz'a göre 20. yy.a gelinceye dek çevirmenlerin hangi metinleri çevireceklerine genellikle egemen bir güç karar vermiş, politik çıkarlar

¹ Sakine Eruz-Esen, *Akademik Çeviri Eğitimi: Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi*, İstanbul, Multilingual, 2008, s. 13.

² Monique Caminade, Anthony Pym, "Translator-training Institutions", *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Ed. Mona Baker, London and New York, Taylor&Francis, 2005, s. 280.

³ A.e., 281.

⁴ Mine Yazıcı, *Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları*, İstanbul, Multilingual, 2005, s. 44.

uzunca bir süre çeviri eğitimine yön vermiştir⁵. Caminade ve Pym, Kolonicilik Dönemi'nde sömürgeci devletler tarafından alıkoyulan yerlilerin iki dilli araçlar olarak yetiştirilmesini çeviri eğitiminin politik çıkarlar doğrultusunda kullanılmasının ilk örnekleri arasında göstermektedirler⁶. Caminade ve Pym'e göre 1669 yılında Fransa'da çıkarılan Colbert yasası ile Fransa ve Osmanlı devletleri arasında ticari ve diplomatik ilişkileri güçlendirecek sözlü çevirmenler yetiştirilmesi amacıyla çeviri okulları kurulması yine politik çıkarlar doğrultusunda gerçekleşmiştir. Böylece Caminade ve Pym, Avrupa'da çeviri eğitiminin uzunca bir süre devlet gözetiminde uluslararası ilişkileri idare edecek diplomatlar yetiştirilmesi amacına hizmet ettiğini ifade etmektedirler⁷.

20. yy. akademik çeviri eğitimi açısından önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Hönig, çeviri alanında eğitim ihtiyacının 20. yy.da sanayi devriminin etkileri ile beraber kendini hissettirmeye başladığını ve çeviri alanındaki eğitimin yararlı olacağı görüşünün bu dönemde ön plana çıktığını belirtmektedir⁸. Benzer şekilde Bowen v.d., 19. yy.ın ikinci yarısında uluslararası kurumların ortaya çıkışı ve uluslararası alanda düzenlenen konferanslar ile özellikle tercümanların dünya sahnesinde görünür bir hale geldiklerine ve yeni tercümanların yetiştirebilmesi için çeviri programlarına ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekmektedirler⁹. Böylece çeviri ihtiyacının giderek artması, çevirinin bir uğraştan çok özel bir eğitim gerektiren bir etkinlik olduğunun anlaşılması ve çevirinin özerk bir bilim dalı olarak kabul edilmeye başlaması, akademik çeviri eğitimi veren kurumların ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. Caminade ve Pym'e göre Heidelberg (1930), Moskova Dilbilim Üniversitesi (1930), Cenevre (1941) ve Viyana (1943) gibi üniversitelerin çeviri

⁵ F. Sakine Eruz, **Çeviriden Çeviribilime: Yüzyılımız Penceresinden Çeviribilimsel Gelişmelere Bir Bakış**, İstanbul, Multilingual, 2003, s. 79.

⁶ Caminade, Pym, **a.g.e.**, s. 281.

⁷ **A.y.**

⁸ Hans G. Hönig, "Almanya'da Çeviri Eğitimi Uygulamaları ve Çeviri Öğretiminin Yöntem Sorunları Üzerine Hans G. Hönig ile söyleşi", Çev. Aysın Özalp, **Metis**, 19, 1992, s. 36.

⁹ Margaret Bowen v.d., "Interpreters And The Making Of History", **Translators through history**, Ed. Jean Delisle, Judith Woodsworth, Amsterdam&Philadelphia, John Benjamins Publishing, 1995, s. 252.

eğitimi üzerine odaklanmalarıyla, akademik çeviri eğitiminin temelleri de bu dönemde atılmaya başlanmıştır¹⁰.

II. Dünya Savaşı sonrasında çeviri eğitimi veren üniversitelerin sayısında önemli bir artış gözlemlenmektedir. Graz (1946), Innsbruck (1946), Germersheim (1947), Saarbrücken (1948), Georgetown (1949) bu dönemde çeviri eğitimi vermeye başlayan kurumlardan başlıcalarıdır¹¹. Bunları 1957 yılında Paris'te ISIT (Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction) ve ESIT (École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs) gibi günümüz çeviri eğitiminde önemli yere sahip okulların açılması izlemiştir¹². Eruz, II. Dünya Savaşı sonrası çeviri eğitimine olan bu ilginin ortaya çıkışını şöyle anlatmaktadır:

“Müttefiklerin II. Dünya Savaşı'na müdahalesiyle diller ve kültürler yoğun bir alışveriş içine girdiler...Savaş sonrası Müttefik kuvvetlerin Almanlarla anlaşabilmeleri gerekmektedir. Bu “anlaşabilme” her türlü sözleşme metinlerinden başlayıp Nazilerin yargılandığı Nürnberg mahkemelerindeki sözlü çeviri alanına değin uzanır...Bu tarihlerde bütün dünyada, Avrupa'da ve savaştan dolayı çevirinin odağı olan Almanya'da, daha sonraları üniversitelere bağlı özerk bölümlere dönüştürülecek çeviri enstitüleri kurulmaya başlanmıştır¹³.”

Eruz'un sözünü ettiği çeviri enstitülerinin ve çeviri etkinliğine yönelik uluslararası kuruluşların ortaya çıkışı, akademik çeviri eğitiminin gelişimine önemli katkılar sağlamıştır. Uluslararası Çevirmenler Federasyonu [Fédération Internationale des Traducteurs/International Federation of Translators (FIT)], 1953 yılında kurulurken, kurum günümüzde 55 ülkeden yaklaşık 80,000 çevirmeni temsil eden 100'ün üzerinde meslek birliğini bünyesinde barındırmaktadır¹⁴. Bu dönemde kurulan diğer bir uluslararası kurum II. Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan yetkin çevirmen ihtiyacını gidermek amacı ile oluşturulan Üniversite Mütercim-Tercümanlık Bölümleri Uluslararası Konferansı'dır [Internationale Permanente

¹⁰ Caminade, Pym, **a.g.e.**, s. 282.

¹¹ **A.y.**

¹² **A.y.**

¹³ Eruz, **a.g.e.**, s. 47.

¹⁴ Bkz.: FIT internet sayfası, (Çevrimiçi) <http://www.fit-ift.org/?p=296>, 23 Nisan 2015.

d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes (CIUTI)]. Günümüzde CIUTI bünyesinde yaklaşık 20 farklı ülkede çeviri eğitim veren 50'ye yakın kurum bulunmaktadır¹⁵.

Avrupa'da çeviri eğitiminin yükselişinin özellikle II. Dünya Savaşı sonrası Avrupa'daki bütünleşme sürecinin bir sonucu olarak görüldüğünü ifade eden Pym, 1960'lardan itibaren Avrupa dışında, özellikle de Amerika'da, çeviri programlarının sayısında benzer bir artış gözlemlendiğine dikkat çekmektedir¹⁶. Pym, dünya genelinde çeviri kurumlarının sayısındaki bu hızlı yükselişi giderek küreselleşmekte olan ekonominin bir sonucu olarak değerlendirmektedir¹⁷. Küreselleşen ekonomi, gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri ile ulusların sürekli etkileşimi profesyonel çevirmenlere duyulan ihtiyacın giderek artmasına yol açarken Kelly, bu ihtiyacı karşılayabilmek için Belçika, Kanada, İtalya, Hollanda, Avustralya, Danimarka, İngiltere ve İspanya gibi pek çok ülkede yeni çeviri programlarının açıldığını belirtmektedir¹⁸. Bu durum çeviri programlarının giderek çeşitlenmesi ve farklılaşması sonucunu beraberinde getirmiştir. Caminade ve Pym, çeviri eğitimi veren kurumların sayısı 1960'larda 49 iken, bu sayının 1980'lerde 108'e, 1994 yılında ise yaklaşık 250'ye ulaştığını belirtmektedirler¹⁹. Bu programlardan bazıları Almanya, Belçika, İspanya ve Kanada'da olduğu gibi genellikle lisans düzeyinde; bazılarının Fransa, Amerika ve İngiltere'de olduğu gibi lisansüstü düzeyde; bazılarının içerik bakımından kuram ya da uygulama ağırlıklı bir eğitim şeklinde; kapsamları bakımından genel ya da çevirinin belirli bir alanına yönelik olarak sunulmaktadır²⁰.

¹⁵ Bkz.: CIUTI internet sayfası, (Çevrimiçi) <http://www.ciuti.org/>, 23 Nisan 2015.

¹⁶ Anthony Pym, "Translator Training A Global Overview", the English version of the text published as "Ausbildungssituation in aller Welt (Überblick)", **Handbuch Translation**, Ed. Mary Snell-Hornby v.d., Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1998, 33-36, 2002, s. 2, (Çevrimiçi) <http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/stauffenberg.pdf>, 23 Nisan 2015.

¹⁷ **A.y.**

¹⁸ Dorothy Kelly, **A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice**, Manchester, UK&Northampton MA, St Jerome Publishing, 2005, s. 8.

¹⁹ Aktaran: Caminade, Pym, **a.g.e.**, s. 283.

²⁰ Kelly, **a.g.e.**, s. 9.

Çeviri programlarının sayısının tüm dünyada artarak çeşitlenmesi 21.yy. öncesi Avrupa'da akademik çeviri eğitiminin durumunu ortaya koymaya yönelik çalışmaların başlatılmasına neden olmuştur. Avrupa Komisyonu'nun desteği ile Avrupa Dil Konseyi (European Language Council), 1996-1999 yılları arasında Thematic Network Projesi kapsamında, Avrupa Birliği (AB) üyesi ülkelerde yazılı ve sözlü çeviri eğitiminin durumuna ilişkin bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma sonucunda AB ülkelerindeki akademik çeviri programları ve program içerikleri ile ilişkili genel bir takım sonuçlara ulaşılmıştır:

- Özellikle son on yılda uzmanlaşmaya ve meslek alanına yönelik sunulan çeviri programlarının sayısında önemli bir artış gözlemlenmektedir. Bu programlar genellikle lisansüstü bir eğitim şeklinde verilmektedir.
- Çeviri programlarında ders saatleri, kuram ve uygulamaya verilen ağırlık, meslek alanına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar, staj programlarının müfredata dâhil edilmesi gibi konularda büyük farklılıklar gözlemlenmektedir²¹.

Bu bilgilerden Bologna süreci öncesinde akademik çeviri eğitiminde mesleki alana doğru bir yönelişin söz konusu olduğu, programların içeriği ve uygulamalar açısından ise farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Çeviri etkinliği 21.yy.da yükselişini sürdürürken, günümüzde akademik çeviri programlarının sayısındaki artış ve çeşitlilik ise devam etmektedir. Bu açıdan yükseköğretim programlarının içerik ve sürelerinin uyumlulaştırılması, böylece karşılaştırılabilir eğitim sistemlerinin oluşturulması hedefindeki Bologna sürecinin, Avrupa'da genel olarak akademik çeviri eğitimini ne yönde etkilediği ve Avrupa'daki çeviri programlarının bu süreçte ne şekilde düzenlendiği merak konusudur. Bu merakla çalışmanın bir sonraki bölümünde çeşitli Avrupa ülkelerindeki akademik çeviri eğitiminin durumu ve

²¹ Thematic Network Project, **Training in Translation and Interpreting**, 1999, s. 130-32, (Çevrimiçi) http://www.celelc.org/projects/Past_Projects/TNP_Languages/TNPD_Resources/TF5_Final_Draft_Nov.pdf?1372925474, 23 Nisan 2015.

Bologna süreci kapsamında çeviri programlarının yeniden düzenlenişi ilgili bilgilere yer verilecektir²².

2.1. Almanya'da Akademik Çeviri Eğitimi

Akademik çeviri eğitimi Almanya'da ilk olarak çoğu II. Dünya Savaşı sonrası açılan Heidelberg (1930), Germersheim (1947) ve Saarbrücken (1948) gibi üniversiteler tarafından vermeye başlanmıştır²³. Pym v.d.ne göre günümüzde Almanya'da lisans ve yüksek lisans düzeyinde çeviri programları sunan yükseköğretim kurumlarının sayısı 20'yi aşmıştır. Bu programlarda öğrenim görmekte olan öğrenci sayısının yaklaşık 6,850 olduğu ve her yıl 1,000'e yakın yeni mezunun iş sahasına atıldığı tahmin edilmektedir²⁴.

Bologna süreci ile beraber Almanya'daki tüm eğitim-öğretim programlarında düzenlemeye gidilirken, çeviri programlarının da bu doğrultuda bir yenilenme süreci içerisine girdiği görülmektedir. Nord, Almanya'da dört yıl süren ve diploma derecesi ile sonlanan çeviri programlarının Bologna reformları ile beraber yerini 3-4 yıl süren lisans derecesi ve 1-2 yıl süren lisansüstü derecesi olmak üzere, toplamda 5 yılı aşmayacak şekilde iki dereceli olarak düzenlenen çeviri programlarına bırakmaya başladığını ifade etmektedir²⁵.

²² Bu bölümde Bologna sürecinde Avrupa'daki akademik çeviri programlarının düzenlenmesine ilişkin genel eğilim ve deneyimleri belirleyebilmek adına 2000'li yıllarda yayımlanmış, Bologna sürecinin Avrupa'daki akademik çeviri programlarında uygulanmasını konu alan kaynaklardan yararlanılmıştır. Çalışmada yer alan örnek ülkeler bu kriterler göz önünde bulundurularak seçilmiştir.

²³ Anthony Pym v.d., **Studies on translation: The Status of the Translation Profession in the European Union and multilingualism**, European Commission (TST Project) Final Report, 2012, s. 42, (Çevrimiçi) http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/translation_profession_en.pdf, 23 Nisan 2015.

²⁴ **A.y.**

²⁵ Christiane Nord, "All New on the European Front? What the Bologna Process Means for Translator Training in Germany", **Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal**, vol. 50, n° 1, 2005, s. 210-211, (Çevrimiçi) <https://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n1/010669ar.pdf>, 23 Nisan 2015.

Nord, politik açıdan koordinasyon eksikliği, sınırlı kaynaklar, herkese eğitim hakkı tanınması, öğretim elemanlarının hareketliğinin sağlanması önündeki engeller, kalite güvencesi konusundaki eksiklikler gibi nedenlerden ötürü Almanya’da Bologna sürecinin uygulanması konusunda pek çok sorunun çözüm beklediğini; büyük bir etki yaratmasa da sürecin en azından yükseköğretimin nasıl daha etkin bir hale getirilebileceğine dair bir değerlendirme ortamı oluşturduğunu belirtmektedir:

- İdeal bir çeviri programı kaç yıl sürmelidir?
- Uzmanlık çevirisi ne zaman öğretilmelidir?
- Çeviri programı zorunlu bir yurt dışı eğitimi içermeli midir?
- Programda hangi derslere yer verilmelidir?
- Dil yeterliği (language proficiency) nerede edinilmelidir?
- Programlar arasında geçiş nasıl sağlanabilir?
- Programa kabul şartları ve kalite kontrol gereksinimleri nasıl sağlanmalıdır²⁶?

Kuşkusuz bu soruların cevaplanması akademik çeviri programlarının Bologna süreci kapsamında yeniden düzenlenebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Nord, bu sorular doğrultusunda Bologna sürecinde Almanya’da akademik çeviri programlarının düzenlenmesinde başlıca iki farklı modelin ön plana çıkmaya başladığını ifade etmektedir. Buna göre Almanya’daki bazı üniversitelerde çeviri programları lisans ve lisansüstü olmak üzere birbirinin devamı olacak şekilde tasarlanmakta böylece lisans programını tamamlarının ardından öğrencilerin eğitimlerine lisansüstü programda devam etmeleri amaçlanmaktadır. Bazı üniversitelerdeki lisans ve lisansüstü çeviri programları ise birbirinden bağımsız şekilde tasarlanmakta, lisans programını tamamlayan öğrenciler isterlerse iş hayatına atılabilmekte ya da farklı bir alana yönelebilmektedirler²⁷.

²⁶ A.e., s. 214.

²⁷ A.y.

Almanya'daki çeviri programları düzenlenirken eğitim sürelerinde yapılan bu değişikliklerin lisans ve lisansüstü programların içeriklerini de etkilediği görülmektedir. Nord, dört yıllık lisans programlarının üç yıla indirilmesi ile beraber Almanya'da çeviri eğitimi veren üniversitelerde lisans düzeyinde "Dil ve kültür", "Uluslararası İletişim ve Çeviri" ya da "Çok Dilli İletişim" gibi daha genel sayılabilecek programların sunulmaya başlandığını; "Konferans Çevirmenliği", "Uluslararası İletişim Uzmanlığı", "Teknik Çeviri", "Terminoloji ve Dil Teknolojileri" ya da "Uluslararası Yönetim ve Kültürlerarası İletişim" gibi daha çok uzmanlık gerektiren programlara ise lisansüstü düzeyde yer verildiğini belirtmektedir²⁸.

2.2. İspanya'da Akademik Çeviri Eğitimi

İspanya'da çeviri eğitimi akademik düzeyde ilk olarak 1959 yılında Madrid'teki Centro Cluny Üniversitesi'nde verilmeye başlanmıştır²⁹. Bu üniversiteyi 1972 yılında üç yıllık bir çeviri eğitimi sunmaya başlayan Barcelona'daki Autònoma Üniversitesi ve 1974 yılında lisansüstü düzeyde çeviri eğitimi sunmaya başlayan Madrid'teki Complutense Üniversitesi takip etmiştir³⁰. İspanya'da 1991 yılında çıkarılan yasa ile üç yıl süren çeviri lisans programları dört yıl sürecektir şekilde düzenlenmeye başlanmıştır³¹. Pym v.d., İspanya'da çeviri programı bulunan 30'a yakın yükseköğretim kurumu bulunduğunu, tahmini olarak bu programlardan yılda en az 1,200 çeviri öğrencisinin mezun olduğunu ifade etmektedirler³².

İspanya'da Bologna sürecinin akademik çeviri eğitimi üzerinde olumlu bir etki yarattığını söylemek mümkündür. Kelly, Bologna süreci öncesi İspanya'da yükseköğretim sisteminin katı bir merkezîyetçi anlayışla yönetildiğini, programların önemli bir bölümünün bilgiye dayalı olarak önceden belirlenmiş ortak içeriğe göre

²⁸ A.e., s. 215.

²⁹ Pym v.d., a.g.e., s. 59.

³⁰ A.y.

³¹ A.y.

³² A.y.

oluşturulduğunu belirtmektedir³³. Rico, 2003 yılından itibaren İspanyol yükseköğretiminin Avrupa Yükseköğretim Alanı ile uyumlu hale getirilmesine yönelik sürdürülen çalışmalarla beraber bu durumun değişmeye başladığını, üniversitelere yeni dereceler ve müfredatlar oluşturma konusunda önemli ayrıcalıklar tanındığını ifade etmektedir³⁴. 2007 yılından bu yana İspanya’da yükseköğretim sistemi Bologna süreci ile uyumlu olacak şekilde Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) temel alınarak lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere üç aşamalı olarak düzenlendiğini belirten Rico, bu yeni üç aşamalı sistemin en belirgin özellikleri şu şekilde listelemektedir:

- Lisans programları 240 AKTS’den oluşmaktadır; staj döneminin müfredata eklenmesi teşvik edilirken, öğrencilerin edindikleri yetkinliği değerlendirebilmek için bir bitirme tezi gerekli görülmüştür.
- İspanya’da ilk defa resmi bir yeterlilik olarak tanınan yüksek lisans programları bir araştırma konusuna ya da profesyonel bir çalışmaya yönelik hazırlanacak tez çalışmasını içermekte ve 60 ya da 120 krediden oluşmaktadır.
- Doktora programlarından en az 300 AKTS’yi tamamlamış öğrenciler yararlanabilmektedir. Doktora programı doktora tezinin tamamlanması ile son bulmaktadır³⁵.

2.3. İtalya’da Akademik Çeviri Eğitimi

İtalya’da çeviri eğitimi uzunca bir süre üniversite çevresi dışında varlığını sürdürürken Pym, çeviri eğitiminin İtalya’da ilk olarak Trieste (1978) ve Bologna Üniversiteleri’nin (Forli-1989) dört yıllık lisans düzeyi çeviri programları ile

³³ Kelly, a.g.e., s. 65.

³⁴ Celia Rico, “Translator Training in the European Higher Education Area”, **The Interpreter and Translator Trainer**, 4(1), 2010, s. 94.

³⁵ A.e., s. 95.

üniversite bünyesinde sunulmaya başlandığını belirtmektedir³⁶. Bununla beraber 2000 yılında Bologna sürecinin İtalya’da resmen uygulamaya konması, çeviri programlarının düzenlenişinde önemli değişikliklere yol açmıştır. Viezzi’ye göre Bologna süreci ile beraber İtalya’da akademik çeviri eğitimi alanında gerçekleştirilen en önemli değişiklik dört yıl süren çeviri programlarının yerini üç yıl süren (180 kredi) lisans programları ve iki yıl süren (120 kredi) lisansüstü çeviri programlarının alması olmuştur³⁷. Böylece İtalya’da akademik çeviri eğitimi iki dereceli olarak düzenlenirken, Viezzi yeni düzenlemeyle beraber ilk dereceyi tamamlamalarının ardından öğrenciler lisans derecesine denk gelen “laurea” ile ikinci dereceyi tamamlamalarının ardından ise yüksek lisans derecesine denk gelen eski adıyla “laurea specialistica”, yeni adıyla “laurea magistrale” ile ödüllendirildiklerini ifade etmektedir. Öğrenme çıktıları açısından ilk derece programlar ile öğrencilere genel bilimsel ilkeler ve yöntemlerin kullanımına dair temel bilgilerin yanında belirli mesleki becerilerin kazandırılmasının amaçlandığını belirten Viezzi, lisansüstü derece sonunda ise öğrencilerin belirli alanlarda uzmanlık gerektiren pozisyonları doldurmalarını sağlayacak ileri düzey bir eğitimle donatılmasının amaçlandığını vurgulamaktadır³⁸. Böylece İtalya’da akademik çeviri programlarının farklı düzeylerde farklı çıktılara sahip olacak şekilde düzenlendiği görülmektedir.

Viezzi, Bologna sürecinin İtalya’da akademik çeviri eğitimine olumlu katkıları olduğunun altını çizmekle beraber, sürece dair bir takım eleştirilerden de söz etmektedir. Yazar özellikle son on yılda yapılan sürekli değişiklik ve düzenlemelerin hem yönetim açısından hem de öğretim elemanları açısından zorlu bir süreç yaşanmasına neden olduğunu belirtmektedir³⁹.

³⁶ Anthony Pym, “403. Translator Training I: University Programmes. An International Comparison”, 1997, s. 7-8, (Çevrimiçi) http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/translator_training_1967.doc, 26 Nisan 2015.

³⁷ Maurizio Viezzi, “Implementing the Bologna Process Objectives in Translator and Interpreter Training at SSLMIT-Trieste”, **Higher Linguistic Education from the Perspective of Reforms: New Approaches, Prospects and Challenges**, Ed. P. J. Wells and S. Zolyan, Bucharest, UNESCO Series, 2011, s. 97, (Çevrimiçi) <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214731e.pdf>, 26 Nisan 2015.

³⁸ A.e., s. 97-98.

³⁹ A.e., s. 105.

2.4. Polonya’da Akademik Çeviri Eğitimi

Tabakowa, 90’lı yılların başında Polonya’da henüz sistematik bir çeviri eğitiminin varlığından söz etmenin mümkün olmadığını ifade ederken⁴⁰ Waliczek, bu tarihe dek Polonya’da yazılı ve sözlü çeviri programı sunan tek üniversitenin Varşova’daki Uygulamalı Dilbilimler Enstitüsü olduğunu belirtmektedir⁴¹. Buna rağmen Polonya’da akademik çeviri eğitiminin özellikle 90’lı yılların başında önemli bir gelişim gösterdiği görülmektedir. Kearns, Varşova’daki Uygulamalı Dilbilimler Enstitüsü’nü, Poznan’daki Adam Mickiewicz Üniversitesi Yabancı Diller ve Çeviri Okulu’nun, Krakov’daki Jagiellonian Üniversitesi UNESCO Çeviribilim ve Kültürlerarası İletişim Enstitüsü’nün, Lodz Üniversitesi Çeviribilim Araştırmaları Merkezi’nin ve Czestochowa’daki Polonya Üniversitesi ve Pedagoji Üniversitesi yazılı ve sözlü çeviri programlarının açılmasının izlediğini ifade etmektedir⁴².

Kearns, Bologna reformları ile beraber Polonya’daki tüm filoloji programlarında Yükseköğretim Kurumu (Rada Glowna Szkolnictwa Wyzszego) tarafından belirlenen bir takım genel standartların (Standardy kształcenia) uygulamaya konduğunu ve tüm programların lisans (studia pierwszego stopnia) ve lisansüstü düzey (studia drugiego stopnia) olmak üzere bölümlendiğini belirtmektedir. Buna göre lisans düzeyi programlar en az 180 AKTS’den oluşmalı ve altı dönem sürecektir şekilde düzenlenmelidir. Programdan mezun olan öğrenciler dilbilim, edebiyat ve belirli dillerde kültür bilgisinin yanı sıra bu bilgiyi günlük ve mesleki hayatında kullanabilecek beceriye; dil bilgilerini çeşitli alanlarda kullanmalarını sağlayacak disiplinler arası yetkinliğe; en az C1 seviyesinde dil düzeyine; mesleki problemleri çözme, yazılı ve sözlü veri toplama, işleme ve

⁴⁰ Aktaran: Bartosz Waliczek, “The Challenge of Market-Oriented Translation and Interpreting Curricula for Training Communication Specialists in Poland”, **Training the Language Services Provider for the New Millennium**, Ed. Belinda Maia, Johann Haller, and Margherita Ulrych, Porto, AstraFlup, 2002, s. 102.

⁴¹ A.y.

⁴² John Kearns, **Curriculum Renewal in Translator Training: Vocational challenges in academic environments with reference to needs and situation analysis and skills transferability from the contemporary experience of Polish translator training culture** [Yayımlanmış Doktora Tezi], School of Applied Language and Intercultural Studies, Dublin City University, Dublin, 2006, s. 259, (Çevrimiçi) http://doras.dcu.ie/17625/1/John_Kearns_20121129165721.pdf, 28 Nisan 2015.

aktarma, takım içinde çalışabilme becerisine sahip olmalı; sahip olduğu bu bilgi ve beceriler ile yayıncılık, medya, turizm ve hizmet sektörü gibi alanlarda mesleki kariyerlerine başlayabilmeli veya isterlerse lisansüstü düzeyde eğitimlerine devam edebilmelidirler⁴³.

Öte yandan yüksek lisans eğitimi dört dönem ve 120 AKTS'den oluşmalı, bu programlardan mezun olan öğrenciler en az C2 seviyesinde yüksek bir dil yetkinliğine; dilbilim, edebiyat, uygulamalı dilbilim ya da çeviribilim gibi uzmanlık alanlarında ileri düzey bilgiye sahip olmalı; çeviri, yayıncılık, editörlük, medya, kültür ve diğer ileri düzey dil ve kültür bilgisi gerektiren alanlarda çalışabilecek düzeye erişebilmeli ve araştırmalarını doktora düzeyinde sürdürebilmelidirler⁴⁴.

Polonya'da akademik çeviri eğitiminin Bologna süreci kapsamında lisans ve lisansüstü düzeyde sunulmaya başlandığı ve her düzey için farklı çıktılar belirlendiği görülmektedir. Bununla beraber yapılan bu düzenlemede çevirinin lisans mezunları için sunulan kariyer seçenekleri arasında değil lisansüstü programlardan mezun adaylar için sunulan kariyer seçenekleri arasında yer aldığını vurgulayan Kearns, bu yeni düzenleme ile Polonya'da çeviri eğitiminin lisansüstü düzeyde konumlandırılan bir eğitim olduğuna dikkat çekmektedir⁴⁵.

2.5. Romanya'da Akademik Çeviri Eğitimi

Greere, Romanya'da akademik çeviri eğitiminin uzunca bir süre filoloji bölümleri tarafından sunulan yazın çevirisi derslerinin bir parçası olarak sürdürüldüğünü, 1991-1992 yılında Cluj-Napoca'da Uygulamalı Modern Diller bölümünün açılması ile lisans ve lisansüstü düzeyde yazılı ve sözlü çeviri

⁴³ A.e., s. 266-267.

⁴⁴ A.e., s. 268-269.

⁴⁵ A.e., s. 270.

programları sunulmaya başlandığını belirtmektedir⁴⁶. Ülkenin 2007 yılında Avrupa Birliği'ne girişi ve Bologna süreci ile beraber Romanya'da akademik çeviri eğitimi önemli değişiklikler geçirmiştir. Greere, Romanya'da dört yıllık lisans ve bir yıllık lisansüstü (4+1) şeklinde sunulan çeviri programlarının Bologna süreci ile beraber yerini üç yıllık lisans ve iki yıllık lisansüstü programlara (3+2) bıraktığını ifade etmektedir⁴⁷. Böylece Romanya'da lisans düzeyinde çeviri programlarının süresi kısaltılırken, lisansüstü düzeydeki çeviri programlarının süresinin ise uzatıldığı görülmektedir. Bu değişiklikle beraber Greere, lisans düzeyi çeviri programlarında öğrencilere profesyonel gelişimlerine temel sağlayacak dilsel ve kültürel becerilere ağırlık verildiğini, yüksek lisans programlarının ise mesleki alana dönük bir müfredatla öğrencileri mesleki uzmanlığa hazırlayacak şekilde düzenlendiğini belirtmektedir⁴⁸. Greere'ye göre böylece lisansüstü programlar farklı bölümlerden mezun olan ve belirli bir alanda uzmanlaşmak isteyen adaylar için de daha tercih edilebilir bir hale getirilmiş olmaktadır⁴⁹.

Bologna reformlarının Romanya'da akademik çeviri eğitimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Greere, reformlar ile beraber mezun istihdamının arttığını, öğrencilerin motivasyonunun daha yüksek seviyelere ulaştığını, öğrenme fırsatlarının çeşitlendiğini ve müfredatların daha etkin bir hale geldiğini ifade etmektedir⁵⁰.

2.6. Slovakya'da Akademik Çeviri Eğitimi

Gromová ve Müglová, 90'lı yıllara kadar Slovakya'da çeviri eğitimi veren tek yükseköğretim kurumunun Bratislava'daki Comenius Üniversitesi olduğunu ifade

⁴⁶ Anca Greere, "Translation in Romania: Steps towards recognition and professionalization", **Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal**, Vol. 55, n° 4, 2010(a), s. 796, (Çevrimiçi) <http://www.erudit.org/revue/meta/2010/v55/n4/045692ar.pdf>, 26 Nisan 2015.

⁴⁷ Anca Greere, "Changes to Professional translator training in Romania", **Liaison Magazine**, Issue 4, 2010(b), s. 14, (Çevrimiçi) https://www.llas.ac.uk/resourcedownloads/179/liaison_jan10.pdf, 26 Nisan 2015.

⁴⁸ A.y.

⁴⁹ A.y.

⁵⁰ A.y.

etmektedirler⁵¹. Buna rağmen 90'larda yaşanan politik ve ekonomik değişikliklerle birlikte Slovakya'da çeviri eğitiminin hızlı bir şekilde gelişmeye başladığı söylenebilir. Gromová ve Müglová, 90'lı yıllarla beraber Banska Bystrica'daki Matej Bel Üniversitesi, Nitra'daki Constantine the Philosopher Üniversitesi, Presov'daki Presov Üniversitesi ve Kosice'deki Safarik Üniversitesi gibi pek çok kurumun çeviri eğitimi vermeye başladığını belirtmektedirler⁵².

Slovakya'da 2005 yılında çıkarılan yasa ile çeviri programları Bologna süreci ile uyumlu olacak şekilde düzenlemeye başlanmıştır⁵³. Gromová ve Müglová böylece Slovak üniversitelerinde üç yıllık lisans, iki yıllık yüksek lisans ve üç yıllık doktora programlarından oluşan üç aşamalı sistemin yanı sıra, Avrupa Kredi Transfer Sisteminin de uygulanmaya başlandığını belirtmektedirler⁵⁴.

Gromova ve Müglova'ya göre Slovakya'da giderek artan nitelikli çevirmen ihtiyacı, kullanılan dillerin çeşitlenmesi ve çevrilecek metin türlerinin sayısının artması, çevrinin teknolojik süreçlerden giderek daha fazla etkilenmesi ve bilgisayar destekli çeviri araçlarının gelişimi, Slovakya'da çeviri programlarının düzenlenmesinde daha sektör odaklı bir yaklaşım benimsenmesini gerektirmektedir. Bu nedenle Gromova ve Müglova, çeviri programlarının A, B ve C dilleri bilgisini, ekonomi ve hukuk gibi sektörün belirli alanlarına yönelik bir hazırlığı, teknik araç ve kaynak materyallerin kullanımını, çevirmenin hakları, yükümlülükleri ve statüsü ile ilgili bilgileri ve iş yerleştirmeleri ya da staj gibi uygulama alanına dönük bir eğitimi içermesi gerektiğini savunmaktadırlar. Yazarlara göre özellikle lisansüstü düzeydeki çeviri programlarının başlıca amacı öğrencilere çeşitli alanlarda profesyonel çevirmen olarak çalışabilmelerini sağlayacak bir eğitim sunmak olmalıdır⁵⁵.

⁵¹ Edita Gromová, Daniela Müglová, "New Trends in Training Would-be Translators and Interpreters in the Light of Current Market Demands", **Teaching Translation and Interpreting Skills in the 21st Century**, Ed. Jitka Zehnalová, Ondřej Molnár, Michal Kubánek, Olomouc Modern Language Series Vol. 1, Czech Republic, 2012, s. 117-118, (Çevrimiçi) http://atp.anglistika.upol.cz/tifo/TIFO2011_book.pdf, 28 Nisan 2015.

⁵² **A.e.**, s. 118.

⁵³ **A.y.**

⁵⁴ **A.e.**, 117-18.

⁵⁵ **A.e.**, s. 118-120.

2.7. Avrupa’da Akademik Çeviri Eğitiminin Bologna Süreci Bağlamında Değerlendirilmesi

Avrupa’nın farklı ülkelerinde akademik çeviri eğitiminin durumu incelendiğinde, Bologna reformlarının programların düzenlenmesindeki rolü açık bir şekilde görülmektedir. Avrupa Yükseköğretim Alanı için genellikle önerilen 180 - 240 AKTS’den oluşan ve üç ila dört yıl süren lisans ve 60 - 120 AKTS’den oluşan bir ila iki yıllık lisansüstü eğitim modelinin çeviri programlarının düzenlenmesindeki yönlendirici etkisi göze çarpmaktadır. Çalışma kapsamında incelenen Avrupa ülkelerinde Bologna süreci kapsamında akademik çeviri programlarının ağırlıklı olarak üç yıl süren lisans (180 AKTS) ve iki yıl süren lisans sonrası (120 AKTS) olmak üzere iki aşamalı şekilde düzenlendiği dikkat çekmektedir⁵⁶.

Bununla beraber eğitim sürelerinde yapılan düzenlemelerin eğitim hedeflerinin yeniden gözden geçirilmesi sonucunu doğurduğu görülmektedir. Öğrenme hedefleri açısından genel olarak lisans programlarında dil, kültür ve iletişim gibi alanlarda temel bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiği, ileri düzey çeviri eğitiminin ise lisans sonrası aşamaya bırakıldığı gözlemlenmektedir. Bu durumun çeviri eğitiminin lisans düzeyinde mi yoksa lisansüstü düzeyde mi sunulması gerektiği konusunu akademik çeviri programlarını düzenlenmesinde başlıca meselelerden biri haline getirdiği söylenebilir.

Çalışma kapsamında Bologna sürecinde Avrupa’daki akademik çeviri programlarında gerçekleştirilen düzenlemelerle ilgili tecrübeler incelendiğinde sürecin uygulanışına dair soru işaretleri bulunmasına rağmen genel olarak Bologna sürecinin akademik çeviri eğitime olumlu bir yansımalarının olduğu yönündeki görüşün hâkim olduğu görülmektedir. Avrupa’da akademik çeviri eğitiminin

⁵⁶ Bu model, 2015 Bologna Süreci Uygulama Raporu’nda Bologna sürecine dâhil olan ülkelerde kullanılan en yaygın model olarak gösterilmektedir. Bkz.: European Commission, EACEA, Eurydice, **The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report**, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015, s. 52-53, (Çevrimiçi) http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/132824.pdf, 8 Haziran 2015.

Bologna sürecine bakış açısını uluslararası düzeyde ortaya koyan en kapsamlı çalışmalardan biri olan Germersheim Bildirgesi'nde (Germersheim Declaration) yer alan kararlar bu görüşü desteklemektedir. Susanne Hagemann ve Andreas F. Kelletat, 2004 yılında çeviri eğitiminin Avrupa Yükseköğretim Alanı içerisindeki durumunu ortaya koyabilmek amacı ile Avrupa'daki 21 ülkeden 32 üniversitede sunulmakta olan 90 çeviri programını incelemişler ve proje sonunda yayımladıkları Germersheim Bildirgesi'nde Bologna sürecinin akademik çeviri eğitimine genel olarak olumsuz bir yansımalarının olmadığı sonucuna varmışlardır⁵⁷:

- 1) Bologna sürecinin sunduğu yeni yapısal düzenleme çeviri programlarının düzenlenmesi açısından uygun bulunmuştur. Bu karardaki en önemli etkenlerden biri süreç ile beraber sözlü ve yazılı çeviri becerilerinin dört ya da beş yıllık lisans programlarına yayılması zorunluluğunun ortadan kalkmasıdır. Böylece lisansüstü çeviri programlarının çeşitlenmesine katkı sağlanırken, bu programlar diğer alanlardan mezun kişiler için daha cazip bir hale gelmektedir.
- 2) İki aşamalı sistemin uluslararası alanda hareketliliği sağlama hedefi, çeviri programları açısından büyük önem taşımaktadır. Programlar arası geçişlerin kolaylaşması öğrencilere farklı kültürlerden beslenmeleri, farklı dil çiftleri ile çalışmaları ve kariyer olanakları açısından büyük avantajlar sağlamaktadır.
- 3) Bir ila iki yıl sürede tamamlanabilen lisansüstü programlar, değişen gereksinimlere ve şartlara daha kolay uyum sağlanabilmesi açısından bir fırsat sunmaktadır⁵⁸.

Bu katkıların yanı sıra sürecin en büyük eksikliği olarak Avrupa süreci olarak lanse edilen sürecin, ulusal düzeyde uygulanmasında yaşanan sıkıntılar gösterilmiştir. Bu anlamda yaşanan başlıca problemlerden birinin Avrupa düzeyinde çeviri eğitimine ilişkin benimsenen ortak ilkelerden çok, ulusal düzeyde yerel

⁵⁷ Aktaran: Kearns, **a.g.e.**, s. 226.

⁵⁸ Andreas F. Kelletat, Susanne Hagemann, Germersheim Declaration: Translation and Interpreting Studies Programmes and the Bologna Process, Çev. Ron Walker, 2004, s. 1, (Çevrimiçi) <http://www.fask.uni-mainz.de/user/hagemann/publ/ger-decl.pdf>, 28 Nisan 2015.

üniversiteler tarafından oluşturulmuş ve tüm disiplinler için geçerli bir takım düzenlemelerin çeviri programlarına uygulanması olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca uluslararası çeviri federasyonlarının reform süreci içerisine yeterince dahil olmadığı, ulusal düzeydeki akreditasyon sistemlerinin reform sürecinin Avrupa boyutunu önemli ölçüde sekteye uğrattığı, bunun Avrupa düzeyinde ortak bir anlayış yerine çeşitli ulusal sistemlerin ortaya çıkmasına neden olduğu belirtilmiştir⁵⁹.

2.8. Türkiye’de Akademik Çeviri Eğitimi

Pek çok Avrupa ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de akademik çeviri eğitimi ilk olarak filoloji ve dil bölümleri kapsamında sunulan derslerle verilmeye başlanmıştır. Türkiye’de dört yıllık lisans düzeyinde çeviri eğitimi veren ilk çeviri bölümleri 80’li yılların başlarında Boğaziçi ve Hacettepe üniversiteleri tarafından kurulmuştur⁶⁰. 1983-84 eğitim-öğretim yılında Yabancı Diller Yüksek Okulu bünyesinde kurulan Boğaziçi Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü, yazılı ve sözlü çeviri alanında lisans düzeyinde eğitim veren Türkiye’nin ilk çeviri bölümü olarak kabul edilmektedir⁶¹. Öte yandan yine Yabancı Diller Yüksek Okulu bünyesinde kurulan ve İngilizce-Türkçe dil çiftlerinde eğitim sunan Hacettepe Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü, 1982-83 eğitim-öğretim yılında açılmasına rağmen ilk yıldaki İngilizce hazırlık programı nedeni ile öğrenci almamış, bu nedenle bölüm eğitim-öğretime 1983-84 yılında başlamıştır⁶².

90’lı yılların başında Türkiye’de, İngilizce-Türkçe dilleri haricindeki dillerde de çeviri eğitimi sunulmaya başlanmıştır. 1992 yılında Türkiye’de lisans düzeyinde Fransızca çeviri eğitimi veren ilk bölüm olan Yıldız Teknik Üniversitesi Fransızca

⁵⁹ A.y.

⁶⁰ Eruz, a.g.e., s. 96.

⁶¹ Nedret Kuran Burçoğlu, “Çeviri Bölümlerinin Programları ve Özellikleri, Boğaziçi Üniversitesi”, **Forum: Türkiye’de Çeviri Eğitimi Nereden Nereye?**, Yay. Haz. Turgay Kurultay, İlknur Birkandan, İstanbul, Sel, 1997, s. 138.

⁶² Aymil Doğan, “Çeviri Bölümlerinin Programları ve Özellikleri, Hacettepe Üniversitesi”, **Forum: Türkiye’de Çeviri Eğitimi Nereden Nereye?**, Yay. Haz. Turgay Kurultay, İlknur Birkandan, İstanbul, Sel, 1997, s. 144.

Mütercim-Tercümanlık Bölümü kurulmuştur⁶³. 1993-94'te Bilkent Üniversitesi'nde dört yıllık iki yabancı dilli (İng.- Fr.) çeviri eğitimi sunulmaya başlanmıştır⁶⁴. 1994-95 eğitim-öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Çeviri Bölümü bünyesinde kurulan Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı'nın lisans eğitimine başlaması ile üniversitelerde filoloji ve yabancı dil öğretmenliği bölümleri dışında ilk defa lisans düzeyinde Almanca çeviri eğitimi sunulmaya başlanmıştır⁶⁵.

Eğitim dillerinin çeşitlenmesinin yanı sıra farklı düzeylerde çeviri programlarının sunulmaya başlanması da yine bu yıllara rastlamaktadır. 1991-92 eğitim-öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi İngilizce Mütercim-Tercümanlık Anabilimdalı'nda yüksek lisans programı açılırken⁶⁶, aynı yıl Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı Konferans Çevirmenliği Yüksek Lisans Programı eğitime başlamış ancak bir dönem sonra akademik personel yetersizliği nedeni ile eğitimini durdurmak zorunda kalmıştır⁶⁷. 1993-94 yılında Boğaziçi Üniversitesi'nde Yazılı Çeviri Yüksek Lisans Programı eğitime başlarken⁶⁸, aynı yıl İstanbul Üniversitesi'nde Çeviribilim Yüksek Lisans Programı açılmış ve ilk öğrencilerini almıştır⁶⁹. Yine 1993-94 yılında Bilkent Üniversitesi'nde ön lisans düzeyinde iki yıllık bir uygulamalı İngilizce-Türkçe çevirmenlik programı açılmıştır⁷⁰. Türkiye'deki ilk doktora programı ise 1994-95 yılında Boğaziçi Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü tarafından açılmıştır⁷¹. Boğaziçi, Hacettepe, Yıldız Teknik, İstanbul, Bilkent gibi üniversitelerin çeviri bölümlerini Mersin Üniversitesi Almanca Mütercim-Tercümanlık Bölümü (1996) ve Kırıkkale Üniversitesi Fransızca Mütercim-Tercümanlık Bölümü'nün (1998) açılması izlemiştir.

⁶³ Bkz.: Yıldız Teknik Üniversitesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü İnternet Sayfası, (Çevrimiçi) <http://www.bde.yildiz.edu.tr/bde/1/Tarih%C3%A7e/16>, 2 Mayıs 2015.

⁶⁴ Eruz, **a.g.e.**, s. 96.

⁶⁵ Nilüfer Tapan, "Çeviri Bölümlerinin Programları ve Özellikleri, Boğaziçi Üniversitesi", **Forum: Türkiye'de Çeviri Eğitimi Nereden Nereye?**, Yay. Haz. Turgay Kurultay, İlnur Birkandan, İstanbul, Sel, 1997, s. 150.

⁶⁶ Doğan, **a.g.e.**, s. 144.

⁶⁷ Burçoğlu, **a.g.e.**, s. 138.

⁶⁸ **A.y.**

⁶⁹ Eruz, **a.g.e.**, s. 103.

⁷⁰ **A.e.**, s. 96.

⁷¹ Burçoğlu, **a.g.e.**, s. 138.

2000’li yıllardan itibaren Türkiye’de çeviri programlarının sayısında önemli bir artış gözlemlenmektedir. ÖSYS Kılavuzu’na göre 2003 yılında Türkiye’de lisans ve ön lisans düzeyindeki çeviri programlarının sayısı 20’ye yaklaşırken (18)⁷², 2009 yılı itibari ile bu sayı 79’a⁷³, 2014 yılında ise 170⁷⁴’e çıkmıştır. 2014 yılında lisans ve ön lisans düzeyinde çeviri programlarına yerleşen toplam öğrenci sayısı 3491’dir. Bu programlarda İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca, Rusça, Arapça, Çince, Bulgarca dillerinde eğitim verilmektedir.

Düzyey	Program adı	Yerleşen aday
Lisans	Mütercim Tercümanlık	1856
	Çeviribilim	246
Ön lisans	Uygulamalı (İngilizce/Rusça/İspanyolca) ve Çevirmenlik	1389
TOPLAM		3491

Tablo 7. 2014 yılında çeviri programlarına yerleşen aday sayısı⁷⁵

⁷² 2003 ÖSYM Kılavuzu’nda mütercim-tercümanlık ismi ile 17 lisans, uygulamalı İngilizce-Türkçe çevirmenlik isimli 1 ön lisans programı yer almaktadır. Azerbaycan Devlet Diller Üniversitesi (Bakü-Azerbaycan) çeviri programları (3 adet) kılavuzda yer almasına rağmen bu sayıya dâhil edilmemiştir. Bkz.: ÖSYM, 2003 ÖSYM Kılavuzu, Tablo 4 Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan yükseköğretim lisans programları, (Çevrimiçi) <http://osym.gov.tr/dosya/1-28693/h/tablo41.pdf>, <http://osym.gov.tr/dosya/1-28675/h/tablo42.pdf>, 20 Şubat 2015. Bkz.: ÖSYM, 2003 ÖSYM Kılavuzu Tablo-3b, ÖSS Sonucuna Göre Öğrenci Alan Meslek Yüksekokulları ile Açıköğretim Önlisans Programları, (Çevrimiçi) <http://osym.gov.tr/dosya/1-28686/h/tablo3b.pdf>, 20 Şubat 2015.

⁷³2009 ÖSYM Kılavuzu’nda yer alan 79 çeviri programının 56’sı lisans, 23’ü ön lisans düzeyindedir. Lisans düzeyindeki toplam 56 çeviri programının 52’si mütercim-tercümanlık ismi ile kılavuzda yer alırken, 4 program (Boğaziçi Üniversitesi’nde 1, Yeditepe Üniversitesi’nde 3) çeviribilim adı ile yer almaktadır. 2009 ÖSYM Kılavuzu’nda yer almasına karşın Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi çeviri programı (1 adet) ve Azerbaycan Devlet Diller Üniversitesi çeviri programları (4 adet) kapsam dışında tutulmuştur. Bkz.: ÖSYM, 2009 ÖSYM Kılavuzu, Tablo 4 Merkezi Yerleştirme ile Öğrenci Alan Yükseköğretim Lisans Programları, (Çevrimiçi) http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/2009/2009_OSYS_TERCIH_KILAVUZU/tablo4.pdf, 20 Şubat 2015. Bkz.: ÖSYM, 2009 ÖSYM Kılavuzu, Tablo 3B, ÖSS Sonucuna Göre Öğrenci Alan Meslek Yüksekokulları ile Açıköğretim Ön lisans Programları, (Çevrimiçi) http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/2009/2009_OSYS_TERCIH_KILAVUZU/tablo3B.pdf, 20 Şubat, 2015.

⁷⁴ 2014 ÖSYM Kılavuzu’nda lisans düzeyinde 95 adet mütercim tercümanlık, 6 adet çeviribilim programı yer alırken, 69 adet uygulamalı çevirmenlik ön lisans programı bulunmaktadır. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi mütercim tercümanlık programları (2 adet) kapsam dışında tutulmuştur. Bkz.: ÖSYM, 2014-ÖSYM Kılavuzu, (Çevrimiçi) <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/OSYS/Tercih/2014-OSYSKONTKILAVUZU14072014.pdf>, 20 Şubat 2015.

⁷⁵ Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi mütercim tercümanlık programlarına (2 adet) yerleşen 17 aday bu sayıya dâhil edilmemiştir. Bkz.: ÖSYM, ÖSYM 2014 yılı yerleştirme sonuçlarına ilişkin

2.8.1. İstanbul Üniversitesi Çeviri Bölümü

İstanbul Üniversitesi'nde çeviri eğitimi ilk olarak 1992/1993 eğitim-öğretim yılında Alman Dili ve Edebiyatı ve Alman Dili Eğitimi Bölümü üçüncü sınıf öğrencilerine haftada on saatlik bir ders modülü şeklinde verilen Çeviri Sertifikası programı ile başlamıştır⁷⁶. Bağımsız bir çeviri bölümünün kurulması ise 1993 yılında Prof. Dr. Şara Sayın, Prof. Dr. Nilüfer Tapan ve Prof. Dr. Turgay Kurultay'ın girişimleri ile gerçekleşmiştir⁷⁷. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde "Çeviri Bölümü" adı ile kurulan bölümde aynı yıl yüksek lisans öğretimine de başlanmıştır. Yeterli olanaklara sahip olunması nedeni ile ilk olarak Almanca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı açılmış ve bölüm 1994-95 yılında 12 öğrenciyle çeviri eğitimine başlamıştır⁷⁸.

Prof. Dr. Nilüfer Tapan, bölüm programının öğrencilere yazılı-sözlü çeviri uzmanlık alanlarında çeviriyi öğretmeye ağırlık verdiğini ifade ederken, bölümün açılma nedenlerinin başında sektörün uzman çevirmen gereksinimini karşılama düşüncesinin yattığını vurgulamaktadır. Buna karşın amaç dar kapsamıyla teknik eleman yetiştirmek değil, geniş bir bakış açısıyla "yeniliklere açık, araştıran, bireysel tercihler geliştirebilen, ortama uygun kararlar verebilen, kısaca çeviri ediminin tüm sorumluluğunu üstlenebilecek" kişilerin yetiştirilmesidir⁷⁹. Bu amaçla programda çeviri eğitime yönelik derslerin yanında temel eğitime ilişkin derslerin verilmesine de özen gösterilmiş ve program aşağıda yer alan ana dersler temelinde şekillendirilmiştir:

- Genel kültür dersleri
- Dil ve iletişim edincine yönelik dersler
- Çözümleme edincini geliştiren komşu bilim dallarıyla ilgili dersler

sayısal bilgiler, en büyük ve en küçük puanlar, tablo-4, (Çevrimiçi) <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-28693/h/tablo41.pdf>, 20 Şubat 2015.

⁷⁶ Eruz, **a.g.e.**, s. 103.

⁷⁷ Eruz-Esen, **a.g.e.**, s. 11.

⁷⁸ Eruz, **a.g.e.**, s. 104.

⁷⁹ Tapan, **a.g.e.**, s. 151.

- (Sözlü ve yazılı alanda) Çeviri sorun ve uygulamalarına yönelik dersler
- Uzmanlık alanları bilgi ve çevirisini içeren dersler
- Kuram ve yöntemi içeren çeviribilim dersleri⁸⁰

2000 yılında Çeviri Bölümü'nün kapatılması nedeni ile Almanca Mütercim Tercümanlık Bölümü Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü'ne bağlanırken, 2000-2001 eğitim-öğretim yılında İngilizce ve Fransızca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalları da Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü kapsamında kurulmuştur⁸¹. 2000 yılında kapatılan Çeviri Bölümü 2007 yılında tekrar açılmış,⁸² çeviribilim doktora programı da ilk kez bu yıl sunulmaya başlanmıştır⁸³.

2.8.2. İstanbul Üniversitesi İngilizce Mütercim-Tercümanlık Lisans Programı Örneği

Bologna süreci kapsamında gerçekleştirilen reformlar uyarınca 2010 yılında Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nin (TYYÇ) tüm yükseköğretim kurumlarında uygulanmaya başlanması, üniversiteler tarafından sunulmakta olan tüm yükseköğretim programlarında gerekli düzenlemelerin yapılmasını zorunlu kılmıştır. 25 Şubat 2011 tarih, 27857 (Mükerrer) sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 6111 sayılı Kanun'un 171. maddesi ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda Bologna sürecinin Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında uygulanmasına ilişkin esaslara yer verilmiştir⁸⁴. Bu kanun ile Yükseköğretim Kanunu'nun 44. Maddesi'nde değişikliğe gidilirken, kredilerin ilgili alan ve düzeyde yükseköğretim yeterlilikler çerçevesinde yer alan kredi aralığına ve öğrenci çalışma saatine göre belirlendiği ifade edilmiştir. Buna göre krediler yükseköğretim kurumlarının senatoları tarafından

⁸⁰ A.y.

⁸¹ Eruz, a.g.e., s. 104.

⁸² Eruz-Esen, a.g.e., s. 12.

⁸³ Sakine Eruz, "Çeviribilim: Bir Giriş'in Oluşum Öyküsü", 2009 (Çevrimiçi) <http://ceviribilim.com/?p=1579>, 20 Temmuz 2015.

⁸⁴ Bkz.: Resmi Gazete, Sayı 27857 (Mükerrer), Kanun No. 6111, Madde 171, 2011, (Çevrimiçi) <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/02/20110225m1.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/02/20110225m1.htm>, 22 Şubat 2015.

“[i]lgili diploma programını bitiren öğrencinin kazanacağı bilgi, beceri ve yetkinliklere o dersin katkısını ifade eden öğrenim kazanımları ile açıkça belirlenmiş kuramsal veya uygulamalı ders saatleri ve öğrenciler için öngörülen diğer faaliyetler için gerekli çalışma saatleri de göz önünde bulundurularak” hesaplanmaktadır⁸⁵.

TYYÇ DÜZEYLERİ	SÜRE (Yıl)	TOPLAM AKTS KREDİSİ (Yıl x 60 AKTS)	TOPLAM ÇALIŞMA YÜKÜ (Saat) (1 AKTS= 25- 30 saat)
8.DÜZEY (DOKTORA)	3 - 4	180 - 240	4.500 - 5.400 6000 - 7.200
7.DÜZEY (YÜKSEK LİSANS)	1,5 - 2	90 - 120	2.250 - 2.700 3.000 - 3.600
6.DÜZEY (LİSANS)	4	240	6.000 - 7.200
5.DÜZEY (ÖN LİSANS)	2	120	3.000 - 3.600

Tablo 8. TYYÇ düzeyleri için toplam kredi ve öğrenci çalışma yükü aralıkları⁸⁶

Böylece her bir dönemde alınması gereken asgari ve azami kredi miktarlarının yanı sıra programların diplomalarını almayı hak eden öğrencilere kazandıracığı bilgi, beceri ve yetkinliklerin neler olacağı yükseköğretim kurumları senatoları tarafından Yükseköğretim Kurumu’nun (YÖK) belirlemiş olduğu temel ilkeler uyarınca belirlenmektedir⁸⁷. Bu, bundan böyle Türkiye’deki tüm alan ve düzeylerdeki yükseköğretim programlarının TYYÇ kapsamında YÖK tarafından belirlenmiş olan temel hususlar uyarınca **bilgi, beceri ve yetkinliklerden oluşan öğrenme çıktılarına** dayalı olarak oluşturulması gerektiği anlamına gelmektedir. Bu amaçla YÖK, ilgili ders ve program düzeyindeki öğrenme çıktılarının belirlenerek ilişkilendirilmesi ile ilgili olarak tüm yükseköğretim kurumlarını periyodik olarak izlemektedir⁸⁸.

⁸⁵ Yükseköğretim Kurumu, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu 44. maddesi, (Çevrimiçi) <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/29816/2547+say%C4%B1%C4%B1%20Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim+Kanunu/f439f90b-7786-464a-a48f-9d9299ba8895>, 2 Mayıs 2015.

⁸⁶ Yükseköğretim Kurumu, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi İnternet Sayfası, (Çevrimiçi) <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20>, 2 Mayıs 2015.

⁸⁷ Bkz.: Dipnot 84.

⁸⁸ Mesleki Yeterlilik Kurumu, **Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine ve Avrupa Yükseköğrenim Alanı Yeterlilikler Çerçevesine Referanslanması Taslak Rapor-** Türkiye, 2014, s. 81, (Çevrimiçi)

TYYÇ kapsamında Türkiye’deki yükseköğretim programları Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması 97 [International Standard Classification of Education (ISCED)], Eurostat ve Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi (CEDEFOP) eğitim-öğretim alanları temel alınarak oluşturulmuş olan TYYÇ temel alanlar sınıflandırmasına göre gruplanmıştır. Bu sınıflamada yer alan (22) Beşeri Bilimler kategorisi içerisinde mütercim-tercümanlık ya da çeviri adında ayrı bir alt alanın bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle mütercim-tercümanlık programlarının (22) Beşeri Bilimler kategorisi içerisindeki 222 kodlu “yabancı diller ve kültürler” alt başlığına dahil edildiği düşünülebilir.

22	BEŞERİ BİLİMLER	221	Din
		222	Yabancı diller ve kültürler
		223	Anadil
		224	Tarih, felsefe ve ilgili konular =225+226
		225	Tarih ve arkeoloji
		226	Felsefe ve etik

Tablo 9. TYYÇ temel ve ilgili eğitim-öğretim alt alanları⁸⁹

Böylece Bologna süreci kapsamında Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim programlarını oluşturmalarında temelde aşağıdaki bir akışın izlendiğini söylemek mümkündür:

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYYÇ / AYÇ)
Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)
Temel Alan Yeterlilikleri
Program (Öğrenme) Çıktıları / Yeterlilikleri
Ders Öğrenme Çıktıları

Tablo 10. Bologna sürecinde Türkiye’deki yükseköğretim programlarının düzenlenişi

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnx1bml2ZXJzaXRlcmVmb3JtfGd4Ojg0Y2NiNjQxYjlmjI0OQ>, 2 Mayıs 2015.

⁸⁹ Yükseköğretim Kurumu, **Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Temel Alan Yeterlilikleri Raporu: Beşeri Bilimler**, Ankara, 2011, s. 2, (Çevrimiçi) http://tyyc.yok.gov.tr/raporlar/22_BESERI_BILIMLER_13_01_2011.pdf, 23 Şubat 2015.

Türkiye’deki diğer yükseköğretim programları gibi İstanbul Üniversitesi İngilizce Mütercim-Tercümanlık Lisans Programı da, TYYÇ uyarınca yeniden düzenlenmiştir. Programın bilgi, beceri ve tutumları içeren toplam 13 adet çıktıdan oluşturulduğu görülmektedir.

1	Bilgi	Çeviribilimin kavram ve kuramlarını özümseyip tartışabilme, bu bilgiyi yazılı ve sözlü çeviri işlemlerinde uygulayabilecek yöntem ve süreç bilgisine sahip olma.	Bilgi
2	Beceri	Avrupa Dil Portföyü’ne göre A dili (ana dil) için C1, B dili için B2, C dili için B1 düzeyinde dil bilgisine sahip olma ve bu dilleri çeviri amaçlı kullanabilme.	Beceri
3	Beceri	Uzmanlık alanına yönelik çeviri edinci kazanma ve bu edinci çeviri sürecine aktarabilme.	Beceri
4	Beceri	Metin türüne ve bağlama uygun kararlar alabilmek üzere, araştırma kaynaklarına ve bilgi teknolojilerine ekonomik yoldan ulaşabilme ve kullanabilme.	Beceri
5	Beceri	Genel kültür, konu alanları ve diğer disiplinlere ait bilgileri edinebilme ve çeviri sürecine aktarabilme.	Beceri
6	Beceri	Çeviri sürecinde karşılaşılan karmaşık sorunları çözmek amacıyla bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alabilme, gereken iletişim kanallarını oluşturabilme.	Yetkinlik
7	Beceri	Yaşam boyu öğrenme bilinci edinme ve bu doğrultuda, kendi alanında ve/veya diğer alanlarda öğrenme gereksinimlerini belirleyebilme ve karşılayabilme, öğrenimini aynı alanda veya bir başka alanda bir ileri eğitim düzeyine yönlendirebilme.	Yetkinlik
8	Beceri	Çeviri ve çeviribilim alanında, eğitim almamış profesyonel çevirmenler ve akademisyen/araştırmacılarla iletişim kurma ve sürdürme, bilgi alışverişinde bulunabilme.	Yetkinlik
9	Tutum	İletişim hakkının evrenselliği doğrultusunda, toplumsal işlevi ve evrensel değerlere katkıyı göz önünde bulundurarak ortak girişimde bulunma ve projeler gerçekleştirme.	Yetkinlik
10	Tutum	Ana dili dışında bir başka dili en az Avrupa Dil Portföyü B2 düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izleyebilme ve meslektaşlarıyla iletişim kurabilme.	Yetkinlik
11	Tutum	Mesleğinin gerektirdiği iletişimi sağlayabilecek düzeyde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme.	Yetkinlik
12	Tutum	Alanıyla ilgili kaynakları kullanma konusunda toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere sahip olma.	Yetkinlik
13	Tutum	Meslek hakları konusunda gereken bilinç ve duyarlılığa sahip olma.	Yetkinlik

Tablo 11. İstanbul Üniversitesi İngilizce Mütercim-Tercümanlık Lisans Program Yeterlilikleri⁹⁰

⁹⁰ İstanbul Üniversitesi, Eğitimde Yapılanma ve Yenilenme Bilgi Sistemi, Mütercim-Tercümanlık (İngilizce), Lisans Programı, (Örgün Öğretim) Mezunların Öğrenme Çıktıları, (Çevrimiçi)

Programda yer alan çıktılar incelendiğinde aşağıdaki çıkarımları yapmak mümkündür:

- 1) TYYÇ'de lisans düzeyinde bulunan toplam 16 adet öğrenme çıktısının 13 tanesi (Bkz.: EK 3), Temel Alan Yeterlilikleri'nde bulunan toplam 19 adet öğrenme öğrenme çıktısının 13 tanesi (Bkz.: EK 4) yetkinliklere yöneliktir. Bu, Türkiye'deki yükseköğretim programlarının ağırlıklı olarak öğrencilerin yetkinliklerini geliştirmeye yönelik bir tasarıma sahip olduğu düşüncesini beraberinde getirmektedir. Bu düşüncüyü doğrular şekilde, İstanbul Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Lisans Programı'nda yer alan toplam 13 adet öğrenme çıktısının sekizinin yetkinliklere yönelik olduğu görülmektedir. Bu nedenle programın temelde öğrencilerin yetkinliklerini geliştirmeye yönelik bir tasarıma sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu açıdan programın başlıca amacının sahip oldukları bilgi ve becerileri sosyal ortam ve çalışma ortamında bağımsız bir şekilde kullanabilen öğrenciler yetiştirmek olduğu sonucuna varılabilir.
- 2) İstanbul Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Lisans Programı'nda lisans düzeyi için belirlenmiş olan öğrenme çıktıları ağırlıklı olarak öğrencilerin yetkinliklerini geliştirmeye yönelik olduğundan, program kapsamında öğrencilere yetkinlik odaklı bir eğitimin sunulduğu öngörülebilir.
- 3) İstanbul Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Lisans Programı'nda yer alan öğrenme çıktılarının bilgi, beceri ve tutum olarak sınıflandırıldığı

https://egitimdeyapilanma.istanbul.edu.tr/akademik/index.php?page=mufredat&&birim_id=92&&dil=tr, 25 Şubat 2015.

⁹¹ Almanca Mütercim-Tercümanlık Lisans Program çıktıları, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Lisans Program çıktıları ile aynıdır. Bkz.: İstanbul Üniversitesi, Eğitimde Yapılanma ve Yenilenme Bilgi Sistemi, Mütercim-Tercümanlık (Almanca), Lisans Programı, (Örgün Öğretim) Mezunların Öğrenme Çıktıları, (Çevrimiçi)

https://egitimdeyapilanma.istanbul.edu.tr/live/index.php?page=mufredat&&Osym_id=1271231&&birim_id=90&&dil=tr, 20 Temmuz 2015.

⁹² Fransızca Mütercim-Tercümanlık Lisans Program çıktıları, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Lisans Program çıktıları ile aynıdır. Bkz.: İstanbul Üniversitesi, Eğitimde Yapılanma ve Yenilenme Bilgi Sistemi, Mütercim-Tercümanlık (Fransızca), Lisans Programı, (Örgün Öğretim) Mezunların Öğrenme Çıktıları, (Çevrimiçi)

https://egitimdeyapilanma.istanbul.edu.tr/live/index.php?page=mufredat&&Osym_id=1271911&&birim_id=91&&dil=tr, 20 Temmuz 2015.

görülmektedir. Oysa bu sınıflandırma TYYÇ’de bilgi, beceri ve yetkinlikler şeklindedir. Buna karşın tutum olarak sınıflandırılmış öğrenme çıktılarının içerik olarak TYYÇ kapsamında yer alan yetkinlikler ile örtüştüğü görülmektedir. Bu açıdan program kapsamında yetkinliğin **tutum** ile eş değer biçimde algılandığı söylenebilir. Buna karşın tutum, genellikle yetkinliğin bileşenlerinden yalnızca biri olarak değerlendirilmektedir⁹³. Dahası Stroof v.d.ne göre tutumun, yetkinlik ile ilişkisi bilgi ve beceriye kıyasla daha zayıftır⁹⁴.

- 4) 6,7 ve 8 No.lu çıktılar yetkinliklere yönelik olmalarına karşın bunların **beceri** olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu durum beceri ve yetkinlik kavramlarının kullanımı ile ilgili bir sorun olduğu düşüncesini akla getirmektedir.
- 5) Program düzeyinde öğrenme çıktılarının ideal sayısına ilişkin herhangi bir kural bulunmamakla beraber, genel olarak 5 ila 10⁹⁵ ya da 10-12⁹⁶ arası bir sayı uygun görülmektedir. Bu açıdan program kapsamında belirlenen 13 adet öğrenme çıktısı ortalamanın üzerinde bir sayı olarak değerlendirilebilir.
- 6) Öğrenme çıktılarının oluşturulmasına ilişkin farklı görüşler bulunmasına karşın⁹⁷, bu yaklaşımların hemen hepsinde ortak olan en temel hususların başında çıktılarının etkin bir eylem (active verb) kullanılarak ifade edilmesi gelmektedir. Bu fiillerin kullanımındaki amaç bilginin ölçülebilir ve gözlemlenebilir bir biçime dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu nedenle “bilir”, “anlar”, “aşına olur” gibi anlamsal açıdan belirsiz, gözlemlenip ölçülmesi ve

⁹³ Angela Stroof v.d., “The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence”, **Human Resource Development Review**, Vol.1, No. 3, 2002, s. 360.

⁹⁴ **A.y.**

⁹⁵ Declan Kennedy, **Writing and Using Learning Outcomes A Practical Guide**, 2007, s. 52, (Çevrimiçi) <http://www.kpmc.lt/kpmc/wp-content/uploads/2013/05/A-Learning-Outcomes-Book-D-Kennedy.pdf>, 25 Şubat 2015.

⁹⁶ Bologna Follow-Up Group, **ECTS USERS’ GUIDE 2015 Draft Version**, 2015, s. 10, (Çevrimiçi) www.kvalifikacije.hr/fgs.axd?id=653, 9 Haziran 2015.

⁹⁷ Andy Gibbs, Declan Kennedy, Anthony Vickers, “Learning Outcomes, Degree Profiles, Tuning Project and Competences”, **Journal of the European Higher Education Area**, No. 1, 2012, s. 81, (Çevrimiçi) <http://www.tempus-lb.org/sites/default/files/Review%20of%20Tuning%20Publication%20CoRe%202012.pdf>, 27 Şubat 2015.

değerlendirilmesi zor olan fiiller yerine⁹⁸, öğrenci açısından öğrenmenin ortaya konmasını sağlayan “açıklar”, “tanımlar”, “tarif eder” gibi fiillerin kullanılması önerilmektedir⁹⁹. Bu açıdan özümsemek (1 No.lu çıktı), sahip olmak (1-2-12-13 No.lu çıktılar), kazanmak (3 No.lu çıktı), edinmek (5 No.lu çıktı) gibi fiillerin yerine öğrencinin bu kazanımları ortaya koyabildiğini gösteren etkin bir eylemin tercih edilmesi, yeterliliklerin daha açık bir şekilde ifade edilmesini sağlayabilir.

Avrupa’da ve Türkiye’deki akademik çeviri programlarının Bologna sürecinin sunmuş olduğu iki-üç aşamalı sistem (lisans-yüksek lisans-doktora) doğrultusunda yeniden düzenlenmekte olduğu, birçok programda öğrenci iş yüklerinin öğrenme çıktılarına dayalı olarak Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) açısından ifade edildiği görülmektedir. Ne var ki Bologna süreci yalnızca yapısal düzenlemeler açısından değil, yükseköğretim kurumlarında öğrencilere sunulan eğitimin içeriği açısından da yeni bir eğitim anlayışını beraberinde getirmektedir.

İstihdam edilebilirlik en başından beri Bologna sürecinin öncelikli hedeflerinden biri olurken, bundan böyle mezunlara iş sahasında ihtiyaç duyabilecekleri yetkinlikleri kazandırarak, sektörün beklentilerini daha iyi bir şekilde karşılamayı hedefleyen bir eğitim yaklaşımının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum yükseköğretim reformları dâhilinde akademik çeviri eğitimi açısından yetkinliğin ne anlam ifade ettiği ve yetkinlik odaklı eğitim yaklaşımının akademik çeviri eğitimi içerisindeki yerinin ne olduğu sorusunu akla getirmektedir. Bu meselelere ışık tutmak adına çalışmanın bir sonraki bölümünde önce akademik çeviri eğitimine farklı yaklaşımlara değinilecek, ardından Bologna ve Lizbon süreçleri ile ön plana çıkan yetkinlik odaklı eğitim yaklaşımı kapsamında yetkinlik kavramının akademik çeviri eğitimi alanındaki kullanımı incelenecektir. Böylece yetkinliğin

⁹⁸ Bu fiiller öğrenme çıktılarından çok öğretim hedeflerine yöneliktir. Bkz.: Kennedy, **a.g.e.**, s. 45.

⁹⁹ Öğrenme çıktıları oluşturulurken bu türden fiillerin seçimi için literatürde başvurulan en temel kaynaklardan biri Benjamin Bloom’un (1956) taksonomisidir. Bkz.: Benjamin S. Bloom, **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals**, Handbook 1 Cognitive Domain, London, Longmans, 1956.

Çeviribilim alanında ne Şekilde kavramsallaştırıldığı ve yükseköğretim reformları ile ilişkisi açısından akademik eviri eğitiminde nasıl ele alındığı üzerinde durulacaktır.

3. AKADEMİK ÇEVİRİ EĞİTİMİNE BAŞLICA YAKLAŞIMLAR

Çeviri eğitiminde uzun bir süre hüküm süren genel görüş çevirinin en iyi çeviri yapılarak öğretilbileceği olmuştur¹. Kelly'e göre bu görüş doğrultusunda eğitmenler genellikle çevirinin öğretimine ilişkin meseleleri ikinci plana atarlarken, uygulamalar öğrencilerin yapmış olduğu çevirilerin eğitmen tarafından yapılan ve mutlak doğru olarak kabul edilen çeviriler ile karşılaştırılması ve böylece hataların tespit edilmesi şeklinde sürdürülmüştür².

Her gelişmekte olan bilim dalı gibi çeviribilim de kendi yöntemlerini ortaya koymak ve temellerini sağlamlaştırmak adına dilbilimden edebiyat kuramlarına, sosyolojiden bilişsel bilimlere kadar pek çok alanla yakın ilişkiler içerisinde olmuştur³. Farklı disiplinler ile olan bu yakın etkileşimin bir sonucu olarak çeviri farklı şekillerde ele alınmaya başlanırken, çeviribilim geliştikçe çeviriye ilişkin ortaya çıkan yeni yaklaşımların kaçınılmaz olarak çeviri eğitimi üzerinde yönlendirici etkileri olmuştur.

Kelly ve Martin, akademik çeviri eğitimine ilk yaklaşımların çeviribilimin yeni ortaya çıkmakta olan bir disiplin olarak gelişmekte olan durumunu yansıttığını ve dönemin eğitim anlayışının izlerini taşıdığını ifade etmektedirler⁴. II. Dünya Savaşı sonrası ön plana çıkan nesnellikle birlikte, dile dair aşırı kuralcı ve dizgeci ilkelerin hüküm sürdüğü bir dönemde⁵ çeviri eğitimine ağırlıklı olarak dönemin dilsel çeviri yaklaşımlarının ve dil öğretim yöntemlerinin yön verdiği görülmektedir.

¹ Dorothy Kelly, **A Handbook for Translator trainers: A Guide to Reflective Practice**, Manchester, UK&Northampton MA, St Jerome Publishing, 2005, s. 11.

² A.y.

³ Mona Baker, **In other words: A Coursebook on Translation**, Second Edition, London&New York, Routledge, 2011, s. 4.

⁴ Dorothy Kelly, Anne Martin, "Training and Education", **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**, Ed. Mona Baker, Gabriela Saldanha, 2nd edition, London&New York, Routledge, 2009, s. 297.

⁵ Mine Yazıcı, **Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları**, İstanbul, Multilingual, 2005, s. 75.

Hornby, 1960 ve 70'lerde bitmek bilmeyen denklik tartışmaları ile çalkalanan ve en büyük işlem birimi cümle olan dilsel çeviri yaklaşımlarının, çeviri açısından olduğu kadar çeviri eğitiminin gelişimi açısından da pek olumlu izler bırakmadığını belirtmektedir⁶. Hornby, bu dönemde çeviri eğitimi alan öğrencilerin dilbilgisinin detaycı kurallarıyla boğuşmak zorunda kaldıklarını, tüm bu kuralların gerçekte çeviriye nasıl bir katkı sağladığını anlamakta güçlük çektiklerini ve kendilerince haklı olarak çeviri kuramlarının bir işe yaramadığı sonucuna vardıklarından bahsetmektedir⁷. Benzer şekilde Munday, çevirinin akademik bir disiplin olarak kabul edilmeye başlandığı 20. yy.ın ikinci yarısına kadar dil öğretiminin bir parçası olarak görüldüğünü ifade ederken, 1960'lara kadar uzanan dönemde dil öğretiminde dilbilgisel kural ve yapıların ezberci bir yaklaşımla öğrencilere dayatıldığı dilbilgisi-çeviri yönteminin hâkim olduğunu ve bu durumun üniversite çevresinde çevrinin dil öğretimine göre daha aşağı bir konumda görülmesine neden olduğunu belirtmektedir⁸. Yazıcı'nın da söylediği gibi bu, dilbilimin ve dil öğretiminin çeviri eğitimine hiçbir katkısı olmadığı anlamına gelmese de⁹, bu yaklaşımların gerçek anlamda çeviri eğitime dair sistematik ve eğitsel bir yaklaşım sunmaktan uzak oldukları söylenebilir. Bu açıdan 70'li ve 80'li yıllarda halen tam anlamıyla çeviri eğitimine yönelik bir yaklaşım ortaya konamazken Reiss, çeviri eğitimi alanındaki bu ihtiyaca dikkat çekmektedir:

“Çeviri binlerce yıldır yapılıyor olmasına ve başarılı ya da başarısız olmuş olsun her dönemde öğrencileri çeviri yapabilmeleri için eğiten çeviri okulları bulunmasına karşın halen çevirinin öğretimine yönelik sistematik bir yöntem bulunmamaktadır. Tüm bilgi alanları için - ki bunlardan biri de çeviri öğretimidir - doğru öğretim yöntemlerini bulmak günümüzde bir gereksinim haline gelirken, giderek artan çeviri sayısı ve çeviri işi için duyulan önemli ölçüdeki eğitim ihtiyacı düşünüldüğünde

⁶ Mary Snell-Hornby, “The Professional Translator of Tomorrow: Language Specialist or All-round Expert?”, **Teaching Translation and Interpreting – Training, Talent and Experience**, Ed. Cay Dollerup and Anne Loddegaard, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1992, s. 21.

⁷ A.y.

⁸ Jeremy Munday, **Introducing Translation Studies: Theories and Applications**, 3rd Edition, London and New York, Routledge, 2012, s. 13-14.

⁹ YAZICI, a.g.e., s. 76.

çeviri eğitiminin etkinliğinin mümkün olan en üst seviyeye çıkarılması gerekmektedir¹⁰.”

90’lı yıllarda çevirinin giderek çok boyutlu ve karmaşık bir olgu olarak incelenmeye başlanması, çeviri eğitimine farklı yaklaşımların geliştirilmesine yol açmıştır. Königs, çevirinin içerisindeki pek çok iletişimsel unsuru açıklayabilmek ve çeviri becerilerinin öğretimine ilişkin yol gösterici ilkeler sunabilmek için çeviri eğitiminde kaynağını dilbilim, sosyal ve bilişsel bilimlerden alan çok disiplinli yaklaşımlara ihtiyaç olduğunu savunurken¹¹, bu dönemde pek çok araştırmacının çeviri eğitimine yaklaşımlarında çeşitli disiplinlerden faydalandıkları görülmektedir. Bununla beraber Kiraly sistematik bir çeviri eğitimi anlayışı geliştirebilmek için bir takım zorlukların üstesinden gelinmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunlar:

- Hem eğitsel ilkeler hem de çeviri ilkeleri üzerine temellendirilmiş sistematik bir çeviri yaklaşımının bulunmaması,
- çeviri eğitiminde sosyoloji, antropoloji, bilişsel bilimler ve psikoloji gibi diğer disiplinlerden ve modern çeviri araştırmalarından yeterince faydalanılmaması,
- çeviri sürecinde tek boyutlu olarak dilsel çeviri yöntemleri üzerine odaklanması ve çevirinin sosyal ve bilişsel gerçekliklerinin göz ardı edilmesi,
- dilsel çeviri öğretimi yönteminin çeviri öğretimine yorumlayıcı ve kültürel modellerle birleştirilememesi,
- çeviri sınıflarında öğretmen odaklı bir eğitim anlayışının hüküm sürmesi,
- çeviri öğrencilerine pasif bir rol biçilmesi,
- çeviri eğitiminin temellendirilebileceği bir çeviri ve çevirmen yetkinliği modeli oluşturulmasını sağlayabilecek deneysel araştırmaların eksikliği,

¹⁰ Aktaran: Simon S.C. Chau, “Translation Education”, **An Encyclopaedia of Translation: Chinese-English, English-Chinese**, Ed. Chan Sin-Wai, Hong Kong, The Chinese University Press, 2001, s. 190.

¹¹ Aktaran: Don Kiraly, **Pathways to Translation: Pedagogy and Process**, Kent, Ohio & London, The Kent State University Press, 1995, s. 5.

- çevirmen yetkinliğinin bileşenlerinin tam olarak belirlenememesi,
- eski uygulamalara, müfredat ve öğretim yöntemlerine ilişkin yeterli eleştirel çalışmanın bulunmamasıdır¹².

Kiraly'nin çeviri eğitiminin durumuna yönelik yaptığı bu tespitlerin 90'lı yıllarda çeviri eğitimi alanında oldukça ilgi uyandırdığı söylenebilir. Baer ve Koby, 90'lı yıllar boyunca çeviri eğitimi ile ilgi pek çok çalışmanın Kiraly'nin dikkati çektiği bu eğitsel boşluğa; eğitim-öğretimde hedefler, eğitsel araçlar, öğretim yöntemleri gibi konulardaki eksikliklere işaret ettiğini ifade etmektedirler¹³. Baer ve Koby'e göre bu durum çeviri eğitiminde eğitsel alana doğru bir yönelişe yol açmış; Jean Delisle, Daniel Gile, Donald Kiraly, F. G. Königs ve Paul Kussmaul gibi pek çok araştırmacı Bloom, Piaget, Vygotsky gibi dil eğitimine yön veren isimlerin sundukları modellerden yola çıkarak çeviri eğitiminde yeni eğitsel modeller geliştirmişlerdir¹⁴.

Baer ve Koby, bu modellerde başlıca iki özelliğin ön plana çıktığını belirtmektedirler: anlamın yorumlanması, ifade edilmesi ve aktarılması gibi öğrencilerin ileri düzey bilişsel işlem süreçleri üzerinde durulması ve gerçek uygulamaların sınıf ortamına taşınarak, uygulamaların gerçekleştirilmesinde öğretmenin yol gösterici bir rol üstlenmesi ile öğrenci odaklı bir sınıf ortamı yaratılması¹⁵. Böylece bu modellerde öğrenci odaklı bir yaklaşımla öğrenme sürecinde öğrencilerin daha etkin bir konuma getirilmesinin amaçlandığı söylenebilir. Kiraly de geleceğin çevirmenlerinin yetiştirilmesinin bilginin durağan bir olgu olarak öğrencilere aktarıldığı öğretmen odaklı bir yaklaşımla değil öğrenme sürecinin öğrenen üzerine temellendirildiği, iş birliği ve sosyal etkileşimin ön planda

¹² Kiraly, **a.g.e.**, s. 18-19.

¹³ Brian James Baer, Geoffrey S. Koby, "Introduction: Translation pedagogy: The other theory", **Beyond the Ivory Tower: Rethinking translation pedagogy**, Ed. Brian James Baer, Geoffrey S. Koby, Volume XII, American Translators Association Scholarly Monograph Series, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2003, s. viii.

¹⁴ **A.y.**

¹⁵ **A.e.**, viii-ix.

olduğu, gerçekçi eviri uygulamalarının sınıf ortamına taşındığı ğrenci odaklı bir anlayışla mümkün olabileceğini ifade etmektedir¹⁶.

2000’li yıllarda Avrupa yükseköğretim alanında yaşanan gelişmeler, modern eğitsel yaklaşımlar ışığında yeniden şekillenmeye başlayan eviri eğitiminde bu gelişmelere paralel yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur. Albir, eviri eğitimi açısından yükseköğretim alanında yaşanan gelişmeleri yakından izlemenin gerekliliğini vurgularken, eviri eğitiminde uluslararası düzeyde karşılaştırılabilen; toplumun ve iş sahasını beklentilerine cevap verebilecek; hayat boyu öğrenme ilkesi ile yetkinlikleri geliştirmek üzerine odaklanan yetkinlik odaklı bir anlayışa ihtiyaç olduğunun altını izmektedir¹⁷.

Li’nin de belirttiği gibi böylece günümüzde eviri eğitiminin belirli hedefler doğrultusunda, ürün yerine süreç odaklı bir anlayışla, araştırma ve yetkinlik odaklı olarak, mesleki uygulamaları içerecek şekilde, görev odaklı ve öğrenen merkezli bir bakış açısı ile sosyal etkileşimin ön planda olduğu yapılandırmacı bir yaklaşımla ele alınmaya başlandığı sylenebilir¹⁸. Bu yaklaşımda özellikle son dönemde yükseköğretim alanında yaşanan gelişmelerin eviri eğitimi üzerindeki yansımalarını görmek mümkündür. Bu gelişmeler öğrenen odaklı bir yaklaşımla öğrencilere iş sahasında ihtiyaç duyabilecekleri yetkinlikleri kazandırmayı hedefleyen yetkinlik odaklı eğitim yaklaşımının eviri eğitiminde giderek daha çok tercih edilmesine neden olmuştur. Bu durum ise eviribilim alanında yetkinlik kavramının nasıl algılandığı sorusunu beraberinde getirmektedir. Buradan hareketle bir sonraki bölümde farklı alanlarda farklı anlamlara gelebilen yetkinlik kavramının eviribilim alanındaki algılanışı üzerinde durulacaktır.

¹⁶ Don Kiraly, “A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from theory to practice, London&New York, Routledge, 2000, s. 32.

¹⁷ Amparo Hurtado Albir, “Competence-based Curriculum Design for Training Translators”, **The Interpreter and Translator Trainer**, 1:2, 2007, s. 164-165.

¹⁸ Defeng Li, “Teaching Business Translation: A Task-based Approach”, **The Interpreter and Translator Trainer** 7, 1, 2013, s. 6.

3.1. Çeviribilim Alanında Yetkinlik

Yetkinlik, çeviribilim alanında en sık tartışılan kavramlardan biri olarak kabul edilmektedir¹⁹. Bununla beraber son dönemde çeviribilim alanında ortaya konan pek çok yetkinlik modeline rağmen bu modellerde yetkinliğin nasıl algılanması gerektiği genellikle göz ardı edilen bir mesele olmuştur. Oysa Malmkjaer'in de altını çizdiği gibi yetkinliğin nasıl ortaya çıktığı veya geliştiğini kavrayabilmek için önce yetkinliğin ne olduğunun iyi bir şekilde anlaşılması gerekmektedir²⁰.

Orozco ve Albir, çeviribilim alanında yetkinliğin bazı tanımlarını şöyle listelemektedirler:

- “çeviri yapmak için çevirmenin sahip olması gereken bilgi ve beceriler” (Bell 1991:43)
- “nasıl çeviri yapılacağını bilme yeteneği” (Albir: 1996:48)
- “söz konusu KD [Kaynak Dil] ve HD [Hedef Dil] ile ilgili geniş kapsamlı bir bilgi üzerine inşa edilen, metin-pragmatik boyutu içeren ve iki dilin yetkinliklerini daha üst bir seviyede bütünleştirme yeteneğinden oluşan [...] diller arası bir üst yetkinlik” (Wilss: 1982:58)
- “çeviri yapabilmek için gerekli olan altyapısal bilgi ve beceriler sistemi” (PACTE 2000)²¹

Yukarıdaki örneklerde yetkinliğin araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bell ve PACTE'nin yetkinliği bilgi ve beceriler açısından tanımladığı buna karşın Albir'in yetkinliği yetenek olarak ele aldığı,

¹⁹ John Kearns, **Curriculum Renewal in Translator Training: Vocational challenges in academic environments with reference to needs and situation analysis and skills transferability from the contemporary experience of Polish translator training culture** [Yayımlanmış Doktora Tezi], School of Applied Language and Intercultural Studies, Dublin City University, Dublin, 2006, s. 67, (Çevrimiçi) http://doras.dcu.ie/17625/1/John_Kearns_20121129165721.pdf, 28 Nisan 2015.

²⁰ Kirsten Malmkjaer, “Translation competence and the aesthetic attitude” **Beyond Descriptive Translation Studies**, Ed. Anthony Pym, Miriam Shlesinger, Daniel Simeoni, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2008, s. 294.

²¹ Mariana Orozco, Amparo Hurtado Albir, “Measuring Translation Competence Acquisition”, **Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal**, vol. 47, n° 3, 2002, s. 376, (Çevrimiçi) <http://www.erudit.org/revue/meta/2002/v47/n3/008022ar.pdf>, 17 Mayıs 2015.

Wilss'in ise kavramı daha çok dilsel açıdan tanımladığı söylenebilir. Dahası pek çok çalışmada kavramın aktarım yetkinliği (transfer competence), çevirisel yetkinlik (translational competence), çevirmen yetkinliği (translator competence), çeviri performansı (translation performance), çeviri yeteneği (translation ability) ve çeviri becerisi (translation skill) gibi farklı şekillerde adlandırılması, bazı yazarların ise yetkinlik kavramından bahsetmelerine rağmen kavramı hangi anlamda kullandıklarından söz etmemeleri, yetkinliği çeviribilim açısından daha karmaşık ve anlaşılması güç bir kavram haline getirmektedir²². Böylece yetkinlik çeviribilim alanında yazarlar tarafından farklı şekillerde ele alınan, hatta kimi zaman aynı yazar tarafından bile farklı adlandırılan bir kavram haline gelmiştir. Bu durum yetkinliğin çeviribilim alanında göreceli olarak yeni bir kavram olması²³ ve kavramı dilbilim alanındaki kullanımından ayırarak çeviri alanına özgü bir anlam kazandırma çabasının bir sonucu²⁴ olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle bir sonraki bölümde yetkinliğin dilbilim alanında nasıl kavramsallaştırıldığı ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

3.2. Dil Edinci²⁵

Edinç (competence), dilbilim alanına 1960'larda Noam Chomsky'nin çalışmaları ile beraber giren bir kavramdır. Chomsky, dilbilim kuramının esas olarak içinde bulunduğu dil ortamında kullanılan dile dair kusursuz bilgi sahibi olan ideal konuşucu/dinleyici ile ilgilendiğini belirtirken, kişinin dile dair sahip olduğu kusursuz bilgi, yani edinç (competence) ve dile dair bu bilginin belirli durumlarda kullanılması ile ortaya çıkan edimi (performance) birbirinden ayırmaktadır.

²² A.e., 375-76.

²³ Rui Rothe-Neves, "Notes on the concept of «translator's competence», *Quaderns. Rev. Trad.*, 14, 2007, s. 131, (Çevrimiçi) <http://www.raco.cat/index.php/quadernstraduccio/article/viewFile/70320/80555>, 17 Mayıs 2015.

²⁴ Anthony Pym, "Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach", *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, Volume 48, numéro 4, 2003, s. 484, (Çevrimiçi) <http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.pdf>, 17 Mayıs 2015.

²⁵ Bu bölümde yetkinlik, dil edinci açısından ele alınmıştır.

Chomsky'e göre edincin edime dönüştürülmesi sürecinde, yani bireyin sahip olduğu kabul edilen kusursuz dilsel bilgiyi kullanması esnasında pek çok etken devreye girmekte ve bu yüzden dilin doğal ortamdaki kullanımında çeşitli duraksamalara, hatalara, yanlış kullanımlara ve bunlara benzer pek çok soruna rastlanmaktadır. Bu nedenle Chomsky, edimin edincin doğrudan bir yansıması olarak değerlendirilemeyeceğini ve dilsel kuramın ortaya konan edimden çok edimin altında yatan zihinsel gerçeklikle, yani edinçle ilgilendiğini ifade etmektedir²⁶. Öte yandan Chomsky'nin edinç-edim ayrımı çeşitli yönlerden eleştirilere maruz kalmıştır. Chomsky'nin dil edincini dilbilgisel bir bilgi olarak ele alması kavramın anlamının daraltıldığı ve dilin sosyal, iletişimsel ve işlevsel boyutlarının göz ardı edildiğine yönelik çeşitli eleştirilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur²⁷.

Edincin dilbilim alanındaki algılanışı kavramın çeviribilim alanındaki kullanımını da etkilerken Koller, çeviri yetkinliğini Chomsky'nin edinç-edim bölümlenmesinde edim kavramına daha yakın bir kavram olarak değerlendirerek edinci daha çok dilin kullanımı ile ilişkilendirmiş, böylece kavrama çeviri alanına özgü bir kullanım kazandırmayı amaçlamıştır²⁸. Benzer şekilde Pym, son yıllarda dilbilim alanında da kavramın giderek edime yakın bir yere konumlandırılmaya başlandığını ifade etmektedir²⁹.

Malmkjaer, dilbilim alanında edinç denilince akla Chomsky'nin dil edinci kavramının geldiğini ve pek çok araştırmacının kavramı Chomsky'nin görüşlerinden yola çıkarak ele aldığını belirtmektedir³⁰. Malmkjaer'e göre çeviri alanında kaynağını Chomsky'nin dil edinci kavramından alan önemli çalışmalardan biri Harris

²⁶ Noam Chomsky, **Aspects of the Theory of Syntax**, Cambridge, Massachusetts, the M.I.T press, 1965, s. 3-4.

²⁷ David Newby, "Competence and performance in learning and teaching: theories and practices", Selected Papers from the 19th ISTAL, 2011, s. 15-32, (Çevrimiçi) http://www.enl.auth.gr/symposium19/19thpapers/002_Newby.pdf, 10 Haziran 2015.

²⁸ Aktaran: Pym, 2003, s. 484.

²⁹ **A.e.**, s. 485.

³⁰ Malmkjaer, **a.g.e.**, s. 295.

ve Sherwood tarafından ortaya konan, edincin iki dillilikle beraber var olan ve doğuştan gelen özel bir beceri olarak ele alındığı “doğal çeviri” görüşüdür³¹.

Pym’e göre çevirmenlerin iki dilde yetkin kişiler olarak görülmeleri ve çevirinin iki dildeki yetkinliğin bir araya getirilmesi ile ortaya çıktığı düşüncesi, iki dilli kişilerin çeviriye farklı bir yaklaşım sergiledikleri ya da çeviri konusunda özel bir yeteneğe sahip oldukları görüşünü beraberinde getirmiştir³². Brian Harris tarafından ortaya konan ve “doğal çeviri hipotezi” olarak adlandırılan görüşe göre her iki dilde sahip oldukları dil edincine ek olarak iki dilli kişiler doğuştan üçüncü bir edince, herhangi bir eğitime gereksinim duymadan iki dil arasında doğal bir çeviri yapma edincine de sahiptirler. Bu edinç kişinin iki dili kullanma becerisinin artmasına paralel olarak kendiliğinden bir gelişim göstermektedir³³.

Toury, iki dillilik açısından çeviriye olan doğal bir yatkınlıktan söz etmekle beraber bu yatkınlığın çeviri edinci için tek başına yeterli olmadığı görüşündedir. Toury’e göre çevri becerisinin ortaya çıkışı ve gelişimi için çeviriye doğal bir yatkınlığın dışında diller arası bir farkındalığın ve bir aktarım kapasitesinin de var olması gerekmektedir³⁴. Bu açıdan Toury’nin çeviri edincinin iki dilliliğin gelişimi ile kendiliğinden ortaya çıktığı iddiasına bir anlamda karşı çıktığı ve bir beceri olarak çevirinin öğrenilip geliştirilebilir boyutuna dikkat çektiği söylenebilir.

Dil edincinin dilbilim alanındaki kullanımı göz önüne alındığında kavramın genellikle doğuştan gelen, gücül, kişinin sergilediği başarılı performansın altında yatan bir çeşit bilişsel üst bilgiyi ifade etmek için kullanıldığı sonucuna varılabilir. Bu kullanım kavramın çeviribilim açısından ele alınışını önemli ölçüde etkilemiştir.

³¹ A.y.

³² Pym, 2003, s. 483.

³³ Wolfgang Lörcher, “Bilingualism and Translation Competence A research project and its first results”, **SYNAPS – A Journal of Professional Communication**, 2012, s. 5, (Çevrimiçi) <http://www.nhh.no/Files/Filer/institutter/fsk/Synaps/27-2012/Artikkel%201%2027-12.pdf>, 18 Mayıs 2015.

³⁴ Gideon Toury, **Descriptive Translation Studies and Beyond**, Revised edition, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2012, s. 283-84.

Buna rağmen Pym, 1970'lerden itibaren dil edinci dışında kavramın çeviri alanında farklı şekillerde ele alındığına ve genellikle çok bileşenli modeller kapsamında çeviri eğitiminde gerekli görülen becerileri ifade etmek için kullanıldığına dikkat çekmektedir³⁵. Bu nedenle çalışmanın bir sonraki bölümünde yetkinlik kavramının akademik çeviri eğitimi açısından ne anlam ifade ettiği üzerinde durulacaktır.

3.3. Akademik Çeviri Eğitimi Alanında Yetkinlik

Öğrencilerin çeviri yetkinliğini geliştirmek tüm çeviri programlarının ortak ve temel hedefi olarak gösterilmektedir³⁶. Öyle ki Lobo v.d.ne göre çeviri yetkinliği kavramının ortaya çıkışı, çeviri öğretiminde bir dönüm noktası olmuştur³⁷. Schaffner ve Adab, çevirmenlerin görevlerini başarı ile yerine getirmek için bir takım bilgi ve becerileri bir araya getirmeleri gerektiğini vurgularlarken, çeviri eyleminin başarı ile gerçekleştirilebilmesi için tanımlanması ve açık bir şekilde ortaya konması güç bir yetkinliğe ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedirler. Yazarlar, bu tanımlanması güç yetkinliği açıklayabilmek için genellikle kuramcıların çeviri yetkinliğini birbiriyle ilişkili bir takım alt yetkinliklere ayırarak ele alma eğiliminde olduklarını ifade etmektedirler³⁸. Bu eğilim ise çeviri yapmak için gerekli olan özelliklerin neler olduğu sorusunu beraberinde getirmiş, pek çok araştırmacı farklı bileşenlerden oluşan çeşitli yetkinlik modelleri ortaya koymuşlardır. Bu modellerle beraber yetkinlik çeviri alanında genellikle eğitsel amaçla kullanılan ve pek çok farklı bileşenden oluşan bir kavram olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Ortaya konan yetkinlik modellerinde çeviri yetkinliğini oluşturan bileşenler ile ilgili farklı görüşler olduğu görülse de Göpferich, çoğu modelde başlıca üç ortak

³⁵ Pym, 2003, s. 481.

³⁶ Christina Schaffner, Beverly Adab, "Developing Translation Competence: Introduction", **Developing Translation Competence**, Ed. Christina Schaffner, Beverly Adab, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2000, s. x.

³⁷ Maria Dolores Olvera Lobo v.d., "A Professional Approach to Translator Training (PATT)", **Meta: Translators' Journal**, vol. 52, n° 3, 2007, s. 520, (Çevrimiçi) <http://www.erudit.org/revue/meta/2007/v52/n3/016736ar.pdf>, 17 Mayıs 2015.

³⁸ Schaffner, Adab, **a.g.e.**, s. ix.

bileşenin yer aldığını ifade etmektedir: kaynak ve hedef dilde iletişimsel yetkinlik, konu alanı yetkinliği, araç kullanımı ve araştırma yetkinliği³⁹. Bununla birlikte Göpferich, genel görüşün çeviri yetkinliğinin bu bileşenlerin toplamından fazlasını ifade ettiği ve diğer farklı alt bileşenleri de kapsadığı yönünde olduğunu ifade etmektedir⁴⁰.

Model	Schaffner (2000, s.146)	Neubert (2000, s. 6)	Pacte (2003, s. 60)	Kelly (2005, s. 32-33)	Göpferich (2009, s. 20-21)
YETKİNLİKLER	Dil	Dil	İki-dillilik	İletişim ve Metin	İletişim
	Kültür	Kültür	Dil-dışı	Kültür ve Kültürler arası	Alan
	Metin	Metin	Çeviri bilgisi	Konu Alanı	Araç kullanımı ve araştırma
	Alan/Konu	Konu	Araç kullanımı	Mesleki yetkinlik, Araç kullanımı	Rutin çeviri aktivasyonu
	Araştırma	Aktarım	Psiko-fizyolojik	Davranışsal / Psiko-fizyolojik	Psikomotor
	Aktarım		Stratejik	Kişiler arası	Stratejik
			Stratejik		

Tablo 12. Bazı çok bileşenli yetkinlik modelleri ve yetkinliğin bileşenleri

Diğer yandan Pym, çeviri yetkinliği adı altında hemen her şeyin yerleştirildiği çok bileşenli yetkinlik yaklaşımlarının kavramı aydınlatmaktan çok bulanıklaştırdığı görüşündedir. Wilss'in ortaya koyduğu çok bileşenli yetkinlik yaklaşımı ile ilgili olarak Pym şu ifadeleri kullanmaktadır:

³⁹ Susanne Göpferich, "Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study TransComp", **Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research**, Ed. Susanne Göpferich, Arnt Lykke Jakobsen, Inger M. Mees, Copenhagen Studies in Language 37, Copenhagen, Eurographic Danmark A/S, 2009, s. 12-13.

⁴⁰ A.y.

“Görünen o ki artık çevirmenin (söz konusu iki dil için) iki alt bölüme ayrılan sekiz farklı “yetkinlik türüne” ihtiyacı var ki bu öğrenenin dil ile tüm yapabileceklerini öğrenmesi için gereken toplamda on altı gibi yüksek sayıda bir bölümlenme anlamına gelmektedir. Neden on altı? Neden 127 değil? Ya da sadece yedi? ... Böylece “çok bileşenlilik” düşüncesi de ortaya çıkmış oldu ve artık isteğe göre genişletilip daraltılmaya hazırды.⁴¹”

Pym, çevirmenin bilmesinin gerekli olduğu düşünülen sayısız değişken özelliğe odaklanarak bunlar arasında kaybolmak yerine, yalnızca çeviri üzerine odaklanılmasının daha doğru olacağı görüşündedir. Bu nedenle Pym, çeviri yetkinliğinin daha yalın bir kavram olarak ele alınmasının daha yararlı olacağını savunmakta ve çeviri eğitiminin birbirini tamamlayan, iki yönlü işlevsel bir yetkinlik üzerine temellendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir:

- Bir kaynak metin için birden fazla erek metin üretebilme yeteneği
- Bu metinler arasından uygun olanı hızlı ve kendinden emin bir şekilde seçebilme yeteneği⁴²

Böylece Pym, çeviri yetkinliğinin temelinde otomatikleşmiş bir problem çözme, bir üretim ve seçim süreci olduğunu savunmaktadır⁴³.

Kiraly ve Piotrowska, yetkinlik odaklı eğitimin son yıllarda diğer alanlarda olduğu gibi çeviri eğitimi alanında da ön plana çıkmaya başladığını vurgularlarken, yetkinlik kavramının çeviri eğitimi alanındaki ele alınışına farklı bir eleştiri getirmektedir. Yazarlar ortaya konan pek çok yetkinlik modelinde yetkinliğin öğrenme sürecinden bağımsız olarak durağan ve ayrıştırılmış bileşenler şeklinde ele alındığına dikkat çekmektedirler. Kiraly ve Piotrowska'ya göre:

⁴¹ Pym, 2003, s. 482.

⁴² A.e., s. 489.

⁴³ A.y.

- Bu modellerin her biri farklı alt yetkinliklerden oluşmakta, bu yaklaşım yetkinlik kavramını daha karmaşık bir hale getirmekte, pek çok model ise çeviri uzmanlığının ve becerilerinin zaman içinde öğretim ve deneyim yolu ile nasıl edinileceği ile ilgili herhangi bir bilgi içermemektedir.
- Yan yana ya da oklarla birbirine bağlı kutucuklardan oluşan bu modellerde, kutucuklar varsayımsal alt yetkinliklerle adlandırılmakta, kutucuklar içine yerleştirilen bilgi ve beceriler eğitsel aktarım amacı ile önceden belirlenebilen ve ayrıştırılabilen ürünler ya da içerikler olarak ele alınmaktadır.
- Yetkinlik, durağan ve ayrışık bilgi ve beceri gruplarından çok bütünsel bir anlayışla dinamik ve üretken bir oluşum süreci olarak ele alınmalıdır. Bir başka deyişle yetkinlik öğrenme ve deneyim sürecinde çeşitli alt yetkinliklerin zaman içinde bir araya gelmesi ile ortaya çıkan bir kavramdır⁴⁴.

Yetkinliğin çeviri eğitimi alanında yaygın olarak eğitsel amaçla farklı alt yetkinliklere ayrılarak ele alınan çok boyutlu bir kavram olduğu söylenebilir. Bununla beraber eğitsel bir yaklaşımla oluşturulan bu modeller altında hemen her şeye yer verilmesi, belirli eleştirilerin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Pym, çeviri açısından dilsel bir yetkinlik üzerine odaklanarak yalın bir çeviri yetkinliği tanımı ortaya koymanın gerçekte çeviri etkinliğini ifade etmek açısından daha uygun olacağı görüşünü savunurken, Kiraly ve Piotrowska yetkinlik modellerinde yetkinliğin öğrenme süreci içinde nasıl ortaya çıktığı ile ilgili meselelerin çoğu zaman göz ardı edildiğine dikkat çekmektedirler. Bu modellerin gerçekteki etkinliğini ortaya koyan deneysel çalışmaların noksanlığı ve bu modellerde yer alan farklı bileşenler arasında nasıl bir ilişki olduğu, bu modellere yöneltilen diğer bazı eleştirilerdir⁴⁵.

⁴⁴ Don Kiraly, Maria Piotrowska, "Towards an Emergent Curriculum Development Model for the European Graduate Placement Scheme", **The Future of Education International Conference: Conference Proceedings**, 4th edition, Florence, Italy, 2014, s. 368-69.

⁴⁵ Anne Lafeber, **Translation at Inter-Governmental Organizations: The Set of Skills and Knowledge Required and the Implications for Recruitment Testing** [Yayımlanmış Doktora Tezi], Tarragona, Universitat Rovira I Virgili, 2012, s. 15.

Yetkinlik kavramını en az bu farklı ele alınışları kadar karmaşık bir hale getiren diğer bir durum ise çeviri alanında yetkinliğin çoğu zaman çeviriyi bazen ise çevirmeni ifade etmek için, zaman zaman ise uzmanlık kavramı ile bir arada kullanılmasıdır. Çalışmanın bir sonraki bölümünde yetkinlik kavramının çeviri eğitimi alanında bir arada kullanıldığı diğer kavramlarla ilişkisi incelenecektir.

3.4. Çeviri Yetkinliği ve Çevirmen Yetkinliği

Yetkinlik çeviribilim alanında bazen çevirmeni bazen ise çeviriyi ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Bu durum çeviri yetkinliği (translation competence) ve çevirmen yetkinliği (translator competence) arasındaki farkın ne olduğu sorusunu beraberinde getirmektedir. Calvo, birçok çalışmada bu iki kavramın herhangi bir ayrımına gerek duyulmadan birbirlerinin yerine kullanıldığını ifade ederken, iki kavramı birbirinden ayıran yazarların genellikle bu ayrımı mesleki eğitim-genel eğitim ya da mesleki uzmanlık-aktarılabılır yaklaşım karşıtlıkları üzerine temellendirdiklerini vurgulamaktadır⁴⁶. Calvo'ya göre bu ayrımın altında çeviri programlarında sektör ihtiyaçları dikkate alınarak sektör içerisindeki çevirmenlerin gerçekte ne bilip yapabildiğine odaklanması ya da akademik bir yaklaşımla daha çok çevirinin kuramsal boyutuna ağırlık verilmesi yatmaktadır⁴⁷.

Kiraly, çeviri eğitimi açısından çeviri yetkinliği yerine çevirmen yetkinliği kavramının kullanılmasının daha uygun bir hedef olacağı görüşünü savunanlardandır. Kiraly, bu seçimin nedenlerini şöyle açıklamaktadır:

“Çeviri yetkinliği yerine çevirmen yetkinliği çeviri eğitimi için daha uygun bir hedef olacaktır. Bu kavramın seçimi ile profesyonel çevirmenin görevi ile gerekli diğer dilsel olmayan beceriler üzerine odaklanılmış olmaktadır. Ayrıca bu kavram profesyonel çevirmenlerin (doğuştan çevirmen olarak) iki dilli kişiler ile ortak olarak

⁴⁶ Elisa Calvo, “Translation and/or translator skills as organising principles for curriculum development practice”, **The Journal of Specialised Translation**, Issue 16, 2011, s. 13, (Çevrimiçi) http://www.jostrans.org/issue16/art_calvo.pdf, 19 Mayıs 2015.

⁴⁷ **A.e.**, s. 14.

paylaştığı daha genel ana dil ve yabancı dil iletişim yetkinliği türleri ile profesyonel çevirmene özgü olan ve pek çok iki dilli kişinin kendiliğinden geliştiremediği çeviri becerilerini ayırmamıza olanak vermektedir⁴⁸.”

Kiraly'e göre profesyonel bir çevirmen olmak demek bir dilde yazılmış bir metni esas alarak başka bir dilde kabul edilebilir bir hedef metin üretilmesini sağlayan belirli becerileri öğrenmek olarak tanımladığı çeviri yetkinliğinden çok daha fazlasıdır. Çevirmen yetkinliği yeni çeviri topluluklarına ve çevrelerine dâhil olmak, bu yeni çevrelerdeki norm ve gelenekleri tanıyıp kavramak ve hatta gerektiğinde bunları zorlamak, farklı çevirmenler ya da uzman kişilerle nasıl bir arada çalışılabileceğini öğrenmek demektir⁴⁹. Benzer şekilde Chesterman, çevirmen yetkinliğinin yalnızca dilsel açıdan değil sosyal açıdan da tanımlanan bir kavram olduğuna dikkat çekmektedir⁵⁰.

Prieto ve Linares de çeviri eğitiminde yalnızca ürünün kalitesine ya da çeviri üzerine odaklanan geleneksel yaklaşımları eleştirmektedirler. Prieto ve Linares yalnızca çeviri yetkinliği üzerine odaklanan yükseköğretim programlarını yetersiz bulmakta, çevirmen yetkinliği üzerine odaklanması ile yükseköğretim programlarının kalitesinin artacağını savunmaktadırlar. Bu açıdan yazarlar çeviri yetkinliğinin çevirmen yetkinliği ile buluştuğu bir yaklaşımın akademik çeviri eğitimi açısından çok daha faydalı olacağı görüşündedirler.

“Amacımız çeviri yetkinliğinin önemini sorgulamak değil standart bir mesleki performans için gerekli olmasına rağmen pek çok beceri ve bilginin göz ardı edildiğini savunmaktı. Aslında çevirmen yetkinliği çeviri yetkinliğini de içermektedir ve her ikisi de çeviri eğitimi için gereklidir. Bu ikisi birbirinden ayrılmamalıdır⁵¹.”

⁴⁸ Kiraly, 1995, s. 16-17.

⁴⁹ Kiraly, 2000, s. 25-27.

⁵⁰ Andrew Chesterman, **Memos of Translation: The Spread Of Ideas In Translation Theory**, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1997, s. 74.

⁵¹ Chus Fernandez Prieto, Francisca Sempere Linares, “Shifting from Translation Competence to Translator Competence: Can Constructivism Help?”, **Teaching and Testing Interpreting and**

Yetkinliğin çeviri eğitimi alanında giderek çeviri ürünü yerine çevirmeni tarif etmek için kullanılmaya başlandığı söylenebilir⁵². Bu durum son dönemde çeviri eğitiminde mesleki alana doğru yönelişin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bununla beraber çevirmeni tarif etmek için kullanılması ile yetkinliğin anlamının çevirmenlerin yerine getirdiği görevlerin yanı sıra sahip oldukları kişisel özellikleri de içerecek şekilde genişlemesine neden olacağı düşünülebilir.

3.5. Yetkinlik ve Uzmanlık

Uzmanlık, yetkinlik gibi çeviri literatüründe ideal çevirmeni tanımlamakta oldukça sık kullanılan bir kavram olmasına karşın yetkinlik gibi uzmanlık kavramının da çeviri alanında tutarlı bir kullanımının olmadığı söylenebilir⁵³. Pym, 1984 yılında Holz-Mänttari'nin çevirmen yetkinliğinden bilinçli ve içgüdüsel olmayan bir olgu olarak bahsettiğini buna karşın on yıl sonra Kaiser-Cooke tarafından uzmanın bilgiye çabuk erişebilen ve otomatikleşmiş bilişsel rutinlere sahip kişi olarak tanımlandığını ifade etmektedir⁵⁴. Pym'e göre bu iki tanım arasındaki fark aradaki on yıllık dönemde bilişsel psikoloji ve özellikle de yapay zekâ ile ilgili yürütülen araştırmalardan kaynaklanmaktadır⁵⁵.

1980'lerin ortalarından itibaren pek çok araştırmacı, yapay zekâ çalışmaları ile ortaya atılan bilgisayarların bir gün insan beyninin yerini alabileceği düşüncesine eleştiriler getirirken, deneyim ve içgüdü gibi insan zihnine özgü özelliklerin karar verme süreçlerindeki etkisine dikkat çekmiş, bu türden özelliklere bilgisayarlar tarafından sahip olunmasının mümkün olamayacağı görüşünü savunmuşlardır. Bu

Translating, Ed. Valerie Pellatt, Kate Griffiths, Shao-Chuan Wu, ISFL Vol. 2, Bern, Peter Lang AG, 2010, s. 145.

⁵² Bkz.: Oktay Eser, **Çeviri Eğitiminde Edinç Kavramının Değerlendirilmesi** [Yayımlanmış Doktora Tezi], İstanbul Üniversitesi, Çeviribilim Programı, İstanbul, 2013, s. 149-150.

⁵³ Anthony Pym, "Ideologies of the Expert in Discourses on Translator Training", 1998, s. 1-10, (Çevrimiçi) <http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/translation/expert.pdf>, 19 Mayıs 2015.

⁵⁴ **A.e.**, s. 5.

⁵⁵ **A.e.**, s. 6.

görüşün önde gelen savunucularından olan Dreyfus kardeşler 1986 yılında **Mind Over Machine** adlı çalışmaları ile insanlarda beceri edinimine ilişkin beş aşamalı bir model ortaya koyarken, bu sürecin aşamalarını acemilik (novice), ileri başlangıç (advanced beginner), yetkinlik (competence), ustalık⁵⁶ (proficiency) ve uzmanlık (expertise) olarak adlandırmışlardır. Buna göre uzman kişi, sahip olduğu engin deneyim ile neyi nasıl başarılabilceğine anlık olarak karar verebilmektedir. Bir başka deyişle kişiyi uzman kılan farklı ve beklenmedik durumlara verebildiği anlık içgüdüsel tepkilerdir⁵⁷.

Böylece Dreyfus kardeşler içgüdü ve deneyimin uzmanlığın ortaya çıkışındaki önemine dikkat çekerlerken, bu bakış açısı kavramın çeviri alanındaki kuramcılar tarafından kullanımını önemli ölçüde etkilemiştir. Chesterman, Dreyfus kardeşlerin uzmanlık yaklaşımının çeviri yetkinliğinin gelişiminde nasıl kullanılabileceği üzerinde dururken, uzman çevirmeni şöyle tanımlamaktadır:

“Uzman çevirmen otomatik bir pilotmuşçasına genel olarak içgüdülerine bağlı olarak çalışan, ancak ihtiyaç durumunda, örneğin zor ya da beklenmedik problemleri çözmek ya da çözümleri müşteriye açıklamak gerektiğinde, eleştirel yaklaşım yeteneğini kullanabilen kişidir⁵⁸.”

Chesterman’ın uzman çevirmen tanımında otomatikleşmiş çeviri davranışlarının ortaya konmasında içgüdülerin önemli bir payı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Pym, çeviri yetkinliği ve çeviri uzmanlığı arasındaki farkın ne olduğu sorusunu uzmanlık araştırmalarından ve Dreyfus kardeşlerin görüşlerinden yola çıkarak cevaplarırken yargıda bulunma, içgüdülerine güvenme, özgüven gibi

⁵⁶ Yeterlik sözcüğü yerine ustalık sözcüğü tercih edilmiştir.

⁵⁷ Stuart E. Dreyfus, “The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition”, **Bulletin of Science, Technology & Society**, Vol. 24, No. 3, 2004, s. 177-181, (Çevrimiçi) <http://www.bumc.bu.edu/facdev-medicine/files/2012/03/Dreyfus-skill-level.pdf>, 24 Mayıs 2015.

⁵⁸ Andrew Chesterman, “Teaching Strategies for Emancipatory Translation”, **Developing Translation Competence**, Ed. Christina Schaffner&Beverly Adab, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2000, s. 79.

özelliklerin uzmanlıkla yakından ilişkili kavramlar olduğunun altını çizmektedir⁵⁹. Pym, yetkinliğin eğitim araştırmaları alanında öğrencilerin bilmeleri gereken bilgi ve beceriler bütününe ifade etmek için kullanıldığını belirtirken, edinilen bir yetkinliği başka bir yetkinliğin edinilmesinin izlediğini vurgulamaktadır. Pym'e göre uzmanlık ise yeni bir yetkinlik edinmek değil bir yetkinlikte daha iyi olmak, söz konusu beceri grubunda nitelik olarak daha ileri bir seviyeye ulaşmak anlamına gelmektedir⁶⁰.

Shreve, çeviri eğitimi alanında yetkinlik ve uzmanlık kavramları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan diğer bir yazardır. Shreve, çeviri eğitimi açısından uzmanlığın da çeviri yetkinliği gibi üzerinde durulan bir kavram olduğunu belirtirken, çeviri uzmanlığına olan ilgiyi çeviri yetkinliğine dair sürdürülen araştırmaların bir uzantısı olarak görmektedir. Shreve'a göre çeviri yetkinliği, akademik bir bakış açısıyla bir kişinin çevirmen olabilmesi için sahip olması, yani bilmesi ya da öğrenmesi gerekenleri temsil eden bir kavramdır. Kişinin iyi ve etkili bir şekilde çeviri yapmak için neleri bilmesi gerektiğini açıklığa kavuşturmadan başarılı çeviri programları ve tutarlı bir çeviri müfredatı oluşturmak mümkün deđildir⁶¹. Buradan Shreve'un yetkinliği çeviri eğitimi açısından olmazsa olmaz kavramlardan biri olarak gördüğü söylenebilir.

Shreve'a göre çeviri uzmanlığına yönelik çalışmalar ise becerilerin belirli bir çaba ile kariyer boyunca geliştirilebileceği düşüncesini taşıdığından genellikle çeviri programlarını tamamlamalarının ardından öğrencilerin sahip olduğu becerilerin gelişimi üzerine odaklanmaktadır⁶². Yazar uzmanlığın bu araştırmalarda genellikle belirli bir alanda uzun yıllar süren bir çalışma ve uygulama sonucu ortaya çıkan bir kavram olarak değerlendirildiğini ve en üst düzey performansı ifade etmek için

⁵⁹ Anthony Pym, "Aspects of Translation Education: An Interview with Professor Anthony Pym", 2010, s. 6, (Çevrimiçi) http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2010_interview_china.pdf, 25 Mayıs 2015.

⁶⁰ A.y.

⁶¹ Gregory M. Shreve, "Knowing translation: cognitive and experiential aspects of translation expertise from the perspective of expertise studies", **Translation Studies: Perspectives on an Emerging Discipline**, Ed. Alessandra Riccardi, United Kingdom, Cambridge University Press, 2002, s. 154.

⁶² Shreve, a.g.e., s. 150.

kullanıldığını belirtmektedir. Bu nedenle Shreve'a göre çeviri mezunlarının belirli seviyelerde yetkinlik sahibi olduklarından bahsetmek mümkün olsa da belirli bir uzmanlık seviyesine erişmiş olduklarından bahsetmek pek mümkün gözükmemektedir⁶³. Böylece Shreve'un yetkinlik ve uzmanlık arasındaki ilişkiyi daha çok eğitsel bir bağlamda tartıştığı ve yazarın çeviri programlarının hedeflerinin ortaya konması açısından yetkinlik kavramını uzmanlık kavramına göre daha gerçekçi bir hedef olarak değerlendirdiği sonucuna varılabilir.

3.6. Çeviribilim Alanında Yetkinliğin Yükseköğretim Reformları Bağlamında Değerlendirilmesi

Uzun süredir çeviri alanını meşgul eden yetkinlik, ilk dilsel tanımlardan soyut zihinsel modellere, öğrenme yaklaşımlarından gerçekte profesyonel çevirmenlerin ne yaptığını ilişkin mesleki ya da profesyonel tanımlara çeviribilim alanında pek çok farklı açıdan ele alınan bir kavram olarak değerlendirilmektedir⁶⁴. Bu açıdan yetkinliğin pek çok alanda olduğu gibi çeviribilim alanı içerisinde de farklı şekillerde kullanıldığı ve çoğu zaman tanımlanması güç bir kavram olarak nitelendirildiği söylenebilir. Bununla beraber son dönemde çeviribilim alanında yetkinliğin dilbilim alanında olduğu gibi dil edincini ifade eden bir kavramdan çok çeviri programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler bütününe ifade etmek için kullanılmaya başlandığı görülmektedir.

Eğitsel bir bakış açısıyla oluşturulan pek çok yetkinlik modelinde karmaşık bir kavram olarak görülen yetkinliğin program hedeflerinin açık bir biçimde ortaya konabilmesi açısından belirli alt yetkinliklere ayrıştırılarak ele alındığı göze çarpmaktadır. Bu eğilimin genellikle akademik bir bakış açısıyla ideal bir yetkinlik tanımı oluşturma çabasının bir sonucu olarak görülmesi bir takım eleştirilere neden olmuştur. Farklı modellerde yetkinliği oluşturan alt yetkinliklerle ilgili hemen her

⁶³ A.e., s. 154.

⁶⁴ Calvo, a.g.e., s. 6.

şeye yer verilmesi, bu bileşenlerin ortaya konan modele göre farklılık göstermesi, çoğu zaman yetkinliğin ayrıştırılabilir ve durağan bir kavram olarak eğitim sürecinden bağımsız biçimde ele alınması, çoğu yetkinlik modelinde yetkinliğin ortaya çıkışına dair somut bir bilgi sunulmaması ve özellikle de gerçekte bu modellerin öğrencilere sağladığı faydalara ilişkin veri eksikliği bu eleştirilerin başında gelmektedir⁶⁵.

Kelly, yetkinliğin bilişsel çeviri süreçlerini tanımlamak için kullanılması durumunda özellikle de bilimsel veri eksikliği nedeni ile kavramın bu anlamdaki kullanımına yöneltilen eleştirileri haklı bulurken, yetkinliğin eğitim programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği belirli beceriler anlamında kullanılması durumunda pek geçerli olmadığı düşüncesindedir. Kelly'ye göre çevirmenlik mesleğinin doğrudan ya da dolaylı olarak gözlemlenmesiyle çevirmen adaylarının sahip olması gereken somut bir takım becerilerin ortaya konması sağlanabilir. Tüm dünyadaki çeviri programlarının ancak program hedeflerinin neler olduğu açıkça ortaya konarak işlevsel hale getirilebileceğini öne süren Kelly, öğrenme hedefleri ya da çıktılarında yetkinlik kavramının yer alıp almamasını ise daha sonraki bir mesele olarak değerlendirmektedir⁶⁶.

Yükseköğretim reformları ile beraber tüm eğitim programlarında olduğu gibi çeviri programları açısından da açık ve belirgin hedefler ortaya koymak öncelikli meselelerden biri haline gelmiştir. Bu bağlamda yetkinlik, eğitsel alan içindeki kullanımı göz önünde bulundurularak, akademik çeviri eğitimi açısından eğitim ve iş dünyası arasındaki bağı kuvvetlendiren, program hedeflerinin oluşturulmasında yol gösterici bir rol oynayan, öğrencilerin eğitim-öğretim programlarının içeriğini kavradıklarını ve program boyunca edindikleri bilgi ve becerileri

⁶⁵ Yetkinliğin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak bkz.: Ayşe Işık Akdağ, "Mütercim Tercümanlık Öğrencilerinde Çeviri Edincinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi" [Yayımlanmamış Doktora Tezi], İstanbul Üniversitesi, Çeviribilim Anabilim Dalı, İstanbul, 2015.

⁶⁶ Kelly, **a.g.e.**, s. 31-32.

uygulayabildiklerini gösteren bir kavram olarak düşünülebilir⁶⁷. Calvo'nun da belirttiği gibi profesyonel çevirmenlerin sahip oldukları yeterliliklerin ve meslek profiline incelenmesi, program hedeflerinin belirlenmesinde kullanılacak önemli veriler sağlayabilir⁶⁸. Bu noktada çevirmen meslek profiline nasıl ortaya konabileceği, sektör içerisinde çevirmenlerin ihtiyaç duydukları yetkinliklerin nasıl belirlenebileceği sorusu akla gelebilir. Mulder'e göre meslek profilleri ve yetkinlikler iş görevleri ve meslek analizleri yapılarak, bölgesel ve yerel uygulamalar ve güncel gelişmeler dikkate alınarak, sektör ve meslek içerisinde paydaşların katılımı ile oluşturulabilir⁶⁹. Eğitim-öğretim kurumları iş ve görev analizleri ile ilgili bilgileri kendi alanlarına ilişkin güncel bilgilerle harmanlayarak program içeriğine dahil edebilir, böylece dengeli ve kapsamlı bir eğitim-öğretim programı ortaya koyabilir⁷⁰.

Çalışmanın bir sonraki bölümünde önce 21. yy.da çeviri etkinliğinde ve çeviri sektöründe yaşanan gelişmelere yer verilecek, ardından bu gelişmeler bağlamında çevirmenlik mesleğinin durumu tartışılacaktır. Çevirmenlik mesleğinin gereksinimlerini belirleyebilmek amacıyla Avrupa'da çevirmenlerin istihdam edildiği başlıca alanlarda çevirmen yeterliliklerinin neler olduğu incelenerek, sektör içerisindeki mesleki yeterliliklerin nasıl ifade edildiği üzerinde durulacaktır.

⁶⁷ Martin Mulder, "Competence-based Education and Training", **Journal of Agricultural Education and Extension**, Vol. 18, No. 3, 2012(a), s. 306.

⁶⁸ Calvo, **a.g.e.**, s. 14.

⁶⁹ Mulder, **a.g.e.**, s. 307.

⁷⁰ **A.y.**

4. ÇEVİRMEN YETERLİLİKLERİ

Her meslek gibi çevirmenlik mesleği de 21. yy.da yaşanan küresel ve teknolojik süreçlerden etkilenmiş, son yıllarda çevirmenlerin çalışma biçiminde önemli değişiklikler yaşanmıştır. Şüphesiz yaşanan bu dönüşüm süreci 21. yy.da çevirmen profilinin ortaya konmasını zorlaştırmaktadır. Oysa Rogers'ın belirttiği gibi çevirmen meslek profilinin ortaya konması eğitim programlarının belirli bir amaca göre tasarlanması, gerekli bilgi ve becerileri içeren öğrenme çıktılarının programlara dahil edilmesi, öğrenme çıktılarının edinimine uygun öğretim yöntemlerinin ve araçlarının belirlenmesi, öğrenme çıktılarına göre gerçekleştirilen değerlendirmelerle sektörün çevirmen adayları hakkında fikir sahibi olması açısından önem taşımaktadır¹. Bu nedenle günümüzde çevirmenlik mesleğinin hangi görevleri içerdiğini, bu görevlerin yerine getirilmesi için gereken bilgi, beceri ve yetkinliklerin neler olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Dahası, bu bilgilerin araştırılması mezunların sahip olduğu bilgi ve becerilerin sektör içerisindeki gereksinimleri ne ölçüde karşılayabildiği ile ilgili pek çok soruya ışık tutmak açısından da fayda sağlayacaktır. Wilss'in yönelttiği sorular bunlardan bazılarıdır:

- Üniversite kurumlarında çeviri etkinliği ne seviyededir?
- Çeviri eğitiminin sektör içerisindeki karşılığı nedir?
- Çeviri diploması çevirmen yetkinliğinin göstergesi olarak kabul edilmekte midir²?

¹ Margaret Rogers, "Translator and interpreter profiles: New boundaries and fuzzy edges", 2008, s. 6, (Çevrimiçi) http://epubs.surrey.ac.uk/271050/3/Rogers_Translator%20and%20interpreter%20profiles_11Nov08_new.pdf, 31 Mayıs 2015.

² Wolfram Wilss, "Translation Studies: A didactic approach", **Translation in Undergraduate Degree Programs**, Ed. Kirsten Mamjkaer, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2004, s. 9.

Yeterlilik farklı boyutları olan bir kavramdır:

(a) resmi yeterlilik: Yetkin bir kurumun, bireyin belirli standartlara göre belirlenmiş öğrenme çıktılarını edindiğine ve/ya belirli bir çalışma alanındaki bir işi yapabilmek için gerekli yetkinliğe sahip olduğuna karar vermesi sonucu elde edilen, bir değerlendirme ve doğrulama sürecinin (sertifika, diploma ya da unvan şeklindeki) resmi sonucudur. Yeterlilik öğrenme çıktılarının değerinin iş sahasında, eğitim ve öğretim alanında resmi olarak tanındığını gösterir. Yeterlilik bir zanaatı icra etmek için yasal olarak gerekli bir yetki izni (entitlement) olabilir (OECD);

(b) iş gereksinimleri: Belirli bir işle ilgili bir takım görevleri yerine getirebilmek için gerekli bilgi, yetenek ve becerilerdir (ILO)³.

Böylece çalışmanın bu bölümünde yeterlilik, çevirmenlik mesleğinin günümüzdeki gereksinimlerini ortaya koymaya yönelik bütünsel bir kavram olarak kullanılmıştır. Yeterlilik, hem iş gereksinimleri anlamında sektörde çevirmenlik mesleği için gerekli görülen bilgi, yetenek ve beceri gibi özelliklerin neler olduğunu, hem de kişinin bu özelliklere sahip olduğunu gösteren resmi yeterlilikler anlamında, çevirmen olarak çalışabilmek için gerekli görülen çeviri diploması gibi akademik belgeleri ifade etmektedir. Dolayısıyla yeterlilik kavramı bu çalışmada her iki boyutu da içerecek şekilde en geniş kapsamlı anlamı ile kullanılmıştır.

Bu bölümde çevirmenlik mesleğinin 21. yy.daki gereksinimlerini daha iyi kavrayabilmek için ilk olarak çeviri etkinliğinin ve çeviri sektörünün günümüzdeki durumuna ilişkin bilgilere yer verilecektir. Ardından çevirmenlik mesleğinin küreselleşme ve teknoloji süreçleri ile beraber nasıl bir dönüşüm geçirdiği tartışılacaktır. Son olarak günümüzde Avrupa ve Türkiye’de çevirmen olarak

³ CEDEFOP, **Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms**, Luxembourg, 2008, s. 144, (Çevrimiçi) www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf, 14 Nisan 2015.

çalışabilmek için hangi yeterliliklerin gerekli görüldüğü ve bunların hangi kavramlarla ifade edildiği üzerinde durulacaktır.

4.1. 21.yy.da Çeviri Etkinliği

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ve küreselleşme, özellikle 20. yy.ın ikinci yarısından itibaren hayatın hemen her alanına damgasını vurmuştur. Küreselleşme süreci zamansal ve mekânsal sınırların ortadan kalktığı, hareketliliğin ve etkileşimin arttığı, bilginin hiç olmadığı kadar hızlı ve etkin şekilde paylaşıldığı yeni bir dünya düzenini beraberinde getirmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin dönüştürücü etkisi ve kültürlerarası etkileşimin yoğunlaşması ile beraber çeviri bu süreçte çok daha etkin bir rol oynamaya başlamıştır. Wilss, günümüzde çevirinin yalnızca farklı sosyo-kültürel yapıların, ekonomik ve politik sistemlerin, karmaşık teknolojik ve teknik süreçlerin anlamlandırılmasını kolaylaştırmakla kalmadığını, sahip olunan dünya bilgisinin yanı sıra öteki farkındalığını arttırarak diller ve kültürlerarası bakış açısını zenginleştirdiğini ifade etmektedir⁴. Böylece çevirinin sürekli bir etkileşim içerisinde olan ve hızla dönüşüp biçim değiştiren dünyayı anlamlandırabilmede bir anahtar konumuna geldiği söylenebilir. Öyle ki Cronin içinde yaşadığımız çağın “çeviri çağı” olarak adlandırılması gerektiği görüşündedir⁵.

Çeviri giderek çağımızın temel bir gereksinimi haline gelirken, önümüzdeki dönemde çeviri ihtiyacının artması beklenmektedir. Fulford ve Grenell-Zafra, son yıllarda çeviri hizmetlerine olan talebe dikkat çekerlerken, bu talebi işletmelerde küreselleşme faaliyetlerine olan ilginin artması, internetin uluslararası bir pazarlama aracı haline gelmesi, yazılım yerelleştirme sektörünün yükselişi, uluslararası ticaret olanaklarının fazlaşması, Avrupa ülkeleri arasında ticari ilişkilerin sıklaşması ve

⁴ Wolfram Wilss, “Translation Studies – The State of the Art”, **Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal**, vol. 49, n° 4, 2004, s. 777, (Çevrimiçi) <http://www.erudit.org/revue/meta/2004/v49/n4/009781ar.pdf>, 31 Mayıs 2015.

⁵ Michael Cronin, **Translation in the Digital Age**, London&Newyork, Routledge, 2013, s. 3.

Avrupa Birliği'nin genişlemesi ile açıklamaktadırlar⁶. Tüm bu gelişmeler çeviri ihtiyacını en üst seviyeye taşıırken Gouadec böylece dil endüstrilerinin de ortaya çıktığını ve bunun sonucunda çevirinin giderek endüstriyel bir etkinlik haline almaya başladığını belirtmektedir⁷. Gouadec, çeviri etkinliğinin giderek endüstriyel bir boyuta taşınmasına dair başlıca göstergeleri ise şu şekilde listelemektedir:

- Çeviri hacminin büyümesi
- Teknolojinin yüksek işlem hacminin işlenebilmesini mümkün kılması
- Belgelerin belirli standartlara göre oluşturulması ve endüstriyel açıdan daha kolay kullanılabilir bir hale gelmesi
- Daha akılcı endüstriyel yöntemlerin, süreç ve iş organizasyonlarının geliştirilmesi
- Çeşitli hazır çeviri şablonlarının kullanılmasından ötürü çeviri sürecinin standartlaşması
- Farklı araç ve teknolojilerin geliştirilmesi ve çeviri alanında kullanılması
- Kalite yönetiminin ön plana çıkması
- Çevirinin uluslararası bir hal alması, küreselleşmesi ve deniz aşırı boyutlara ulaşması
- Dış kaynak⁸ kullanımının artması
- Çeviri şirketlerinin ve acentelerinin hızla büyümesi
- Ortaklıkların artması ve sermaye miktarının yükselişi
- Özel olarak ücretlendirilen iş gücünün genişlemesi
- Üretkenlik artırımının öncelikli hedef haline gelmesi
- İş bölümlenmesi ve iş uzmanlığının giderek yaygınlaşması
- Yöneticilerin proje ya da çeviri müdürü sıfatını almaya başlaması

⁶ Heather Fulford, Joaquín Granell-Zafra, "Translation and Technology: a Study of UK Freelance Translators", **The Journal of Specialised Translation**, Issue 4, 2005, s. 2, (Çevrimiçi) http://www.jostrans.org/issue04/art_fulford_zafra.pdf, 31 Mayıs 2015.

⁷ Daniel Gouadec, **Translation as a Profession**, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2007, s. 297.

⁸ İngilizce karşılığı outsourcing'dir. Genel olarak bir işin daha etkin ve etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi adına şirket bünyesi dışında üçüncü parti bir taraf ile anlaşılmasına denir. Bkz.: Rob Aalders, **IT Outsourcing: Making It Work**, A white paper, Fujitsu, 2002, s. 5, (Çevrimiçi) http://www.fujitsu.com/downloads/WWW2/whitepaper_IT-outsourcing.pdf, 31 Mayıs 2015.

- Uzaktan çalışmanın giderek yaygınlaşması
- Rekabetin artması
- Niş pazara⁹ sahip olma uğraşı¹⁰

Gouadec'in sözünü ettiği tüm bu değişikliklerin çeviri etkinliği üzerinde köklü değişikliklere neden olduğu söylenebilir. Archer, bu hızlı ilerlemeler ışığında içerik ve biçim olarak neyin çevrileceği, yüksek çevri yüküne karşı sınırlı zaman, maliyet faktörleri, çevirinin insan veya makine tarafından nasıl gerçekleştirileceği gibi çeviri etkinliğini yakından ilgilendiren meselelerin giderek ön plana çıkmaya başladığını dikkat çekmektedir¹¹.

Tymoczko, yeni kitlesel medyadan internete, bilgisayar destekli çeviri sistemlerinden küreselleşen çeviri gereksinimlerine, tüm dünyanın bilgi teknolojileri ve medya alanındaki gelişmeler doğrultusunda bir geçiş süreci içerisinde olduğunu belirtirken, yaşanan gelişmelerin kaçınılmaz olarak çeviriyi de farklılaştırdığını vurgulamaktadır. Bu nedenle Tymoczko, önümüzdeki yıllarda çeviri araştırmalarının çevirinin bu dönüşüm süreci içerisindeki yeni tanımına ve uygulamasına cevap vermeye çalışacağını ve çevirinin doğasının bu yeni gelişmeler temelinde yeniden ele alınacağını ifade etmektedir¹².

Tymoczko'ya göre bu süreçte çeviri yeniden ele alınırken, bir takım önemli değişimler göz önünde bulundurulmalıdır. Öncelikle günümüzde birçok çeviri türü açısından kaynak metin-erek metin ayrımını yapmak giderek zorlaşmaktadır. Çoğu

⁹ Gedik pazar da denir. İngilizce karşılığı niche market'tir. Benzer ihtiyaçlara sahip ancak genel olarak ihtiyaçları tam olarak karşılanamamış, az sayıda tüketici grubundan oluşan pazara denir. Bu pazarda farklılaşma başlıca strateji olarak kabul edilir. Bkz.: Tahir Albayrak, "Niş Pazarlama Prensipleri ve Ortopedik Destek Ürünleri Pazarı Örneği", **Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi**, 11, 2006, s. 220-221, (Çevrimiçi) http://80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/ozler/Dersler/Pazarlama_Yuksek_Lisans/Incelenecek_makaleler/Nispazarlamaprensipileri.pdf, 31 Mayıs 2015.

¹⁰ Gouadec, **a.g.e.**, s. 297-98.

¹¹ Jill Archer, "Internationalisation, technology and translation", **Perspectives: Studies in Translatology**, 10:2, 2002, s. 87.

¹² Maria Tymoczko, "Trajectories of Research in Translation Studies", **Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal**, vol. 50, n° 4, 2005, s. 1088, (Çevrimiçi) <https://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n4/012062ar.pdf>, 31 Mayıs 2015.

yerelleştirme örneğinde ya da internet sitesi ve reklam çevirilerinde kaynak metni ve erek metni tespit edebilmek neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Pek çok durumda ise erek metnin ürünü tanıtmak ya da satmak gibi genel işlevi dışında kaynak metnin herhangi bir bağı bulunmamaktadır. Erek metin özellikle farklı türden içeriklerin çevirisi (multimodal translation) söz konusu olduğunda farklı mesajlar içeren bağımsız bir metin görüntüsünü almaktadır¹³. Bu durum bir yandan çevirinin geleneksel tanımından giderek uzaklaştığını gösterirken diğer yandan günümüzde çevirinin gerçekte ne ifade ettiği ile ilgili soruları akla getirmektedir.

Ancak değişmekte olan yalnızca çevirinin doğası değildir. Çeviri işi akışı da günümüzde önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Tymoczko'ya göre bundan böyle tüm dünyayı saran elektronik ağ ile beraber hızlanan iş trafiği, günümüzde birçok çeviri projesinin tek bir çevirmen tarafından yürütülmesini neredeyse imkânsız kılmaktadır. Bu nedenle Tymoczko, çevirinin günden güne tek ortak bağları sanal bir elektronik ağ olan ekiplerce yürütülen bir aktivite haline geldiğine dikkat çekmektedir. Yazara göre tüm bu değişim içerisinde en büyük pay ise teknolojiye aittir¹⁴.

Benzer şekilde Snell-Hornby, 20.yy. in sonlarında teknoloji alanında yaşanan gelişmelerle beraber çevrilecek dil materyalinin önemli ölçüde farklılaştığından bahsederken, bu durumun çeviri etkinliğini de doğrudan etkilediğinin altını çizmektedir. Böylece:

- Telekomünikasyon yolu ile aktarılan yoğun sesli içerik nedeniyle günlük konuşma şekilleri yaygınlaşırken, birtakım dil ya da yazım hataları görmezden gelinip, kimi zaman iletişim karşılıklı olarak basitçe anlaşılabilirlik üzerine kurulmaya başlanmıştır.
- Aktarılan verinin hızlı işlenmesinin gerekliliği, dilsel hataların göz ardı edilmesi, kültürel farklılıkların ortak dil haline gelen teknolojinin diliyle

¹³ Maria Tymoczko, "Why Translators Should Want to Internationalize Translation Studies", **The Translator**, 15:2, 2009, s. 402.

¹⁴ **A.e.**, s. 403.

aşılmaya başlanması, kullanıcıların giderek ulaşmak istedikleri farklı dildeki bilgiye dair genel bir fikre sahip olmayı yeterli görmeleri, makine çevirisinin daha yaygın bir hale gelmesini sağlamıştır.

- Çoklu ortam iletişimi, simgelerle etkileşim halinde olan sözel işaretler, tasarımsal süslemeler, görseller ve seslerle dolu çok göstergeli yeni metin türlerini ortaya çıkarmıştır.
- Dil aracılığından çok yüksek seviyede bir kültür uzmanlığı gerektiren kültürlerarası iletişim alanında çevirmen giderek daha önemli bir rol üstlenmeye başlamıştır¹⁵.

Ne var ki küreselleşme süreci ve gelişen teknolojilerin çeviri üzerindeki etkileri bunlarla sınırlı değildir ve aslında çok daha farklı şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Pym, Tymoczko ve Hornby gibi teknolojinin çeviri üzerindeki etkilerine dikkat çekmekle beraber, daha farklı bir bakış açısıyla teknolojik gelişmelerin en çok da insan zihnini etkilediğini ve böylece çeviriye olan bakış açısını farklılaştırdığını savunmaktadır. Pym'e göre teknoloji insan zihninin çizgiselliğini bozmakta; dizimsellik teknoloji ile beraber yerini dizisel bir anlayışa bırakmaktadır. Elektronik dil teknolojileri çağında metinler dizisel amaçla kullanılmakta, bu amaçla yaratılmakta ve bu şekilde çevrilmektedir.

“Şimdi çeviri belleklerini ve makine çevirisini içeren çalışma istasyonlarını kullandığımızda ne olduğuna bir bakalım. İlk karşımıza çıkan şey metnin bölümlendiği ve üst üste duran parçalara ayrıldığı. Yani, metnin dizisel bir biçime dönüştürüldüğü ve çizgiselliğinin sürekli olarak kesintiye uğradığı. Böylece çeviri yapan zihin terimce ve sözcük seçiminin tutarlılığını kontrol edecek şekilde bir bölümden diğerine çalışmaya yönlendirilmiş olur ancak bu koşullarda dizimsel uyumu bu denli kolay kontrol edemez¹⁶.”

¹⁵Mary Snell-Hornby, **The Turns of Translation Studies**, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2006, s. 133.

¹⁶ Anthony Pym, “What technology does to translating”, **Translation & Interpreting**, Vol 3, No 1, 2011, s. 3, (Çevrimiçi) <http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/viewFile/121/81>, 31 Mayıs 2015.

Pym, bundan böyle çeviri sürecinin önemli ölçüde internet aramaları, sözlükler, yazım denetleyicisi, dilbilgisi denetleyicisi, çeviri bellekleri, makine çeviri veri tabanları gibi iletişim teknolojileri ile ilgili olan hemen her şey tarafından yönlendirildiğine dikkat çekmektedir. Pym'e göre günümüzde teknolojiyi etkin bir şekilde kullananlar çeviri işi açısından ön plana çıkmaya başlamakta ve güç, bundan böyle çeviri yapabilmenin yanında teknolojiyi bilen ve kontrol edenlere doğru geçmektedir¹⁷.

Bu durumun çeviri alanını farklı aktörlerin katılımına daha açık bir hale getirdiği söylenebilir. Pym, gelişen teknolojinin sunduğu hizmet ve olanaklarla beraber çevirinin artık belirli kişilerin yerine getirebildiği özel bir görev olmaktan çıkıp, profesyonel olmayan pek çok gönüllü teknoloji kullanıcısının yerine getirebildiği bir aktivite haline almaya başladığına dikkat çekmektedir. Böylece Pym, çeviri alanı teknik iletişim uzmanlarının, gönüllü ve profesyonel çevirmenlerin, ürün geliştiricilerin, teknoloji kullanıcılarının ve daha pek çok farklı aktörün bir arada çalıştığı geniş ve etkileşimli bir alan haline dönüştüğünü vurgulamaktadır. Pym'e göre pek çok tarafın bulunduğu bu yeni alanda bilgiyi oluşturma en etkin yolu ise taraflar arasında etkileşimin sağlanması, sürekli bir diyalog ve tartışma ortamı yaratılmasıdır¹⁸. Bu açıdan çevirinin günümüzde giderek görev paylaşımı ve iş birliği esasına dayalı olarak, teknolojiyi etkin kullanabilen kişilerden oluşan ekiplerce geniş kapsamlı projeler halinde yürütülen, dinamik ve etkileşimli bir süreç olarak ele alınmaya başlandığı söylenebilir.

Küreselleşme süreci ile beraber günümüzde zaman ve mekân gözetmeksizin taraflar arasında sürekli ve etkin bir iletişim kurulması gerekliliği ve bu ihtiyaca cevap verebilmek için ortaya çıkan yeni teknolojilerin desteği ile beraber çevirinin 21. yy. toplumunun temel ihtiyaçlarından biri konumuna geldiği görülmektedir. Küreselleşme süreci ile beraber uluslararası boyutlara ulaşan çeviri talebi çevirinin

¹⁷ A.e., s. 5.

¹⁸ Pym, a.g.e., s. 5-7.

endüstriyel bir aktivite halini almasını sağlamış, bu durum çeviri etkinliği üzerinde önemli değişimlere neden olmuştur.

Cronin'e göre günümüzde hemen her an karşımıza çıkan çevrim içi çeviri seçenekleri, akıllı telefonlarda yer alan çeviri uygulamaları, geniş çaplı çeviri projelerinde giderek yaygınlaşan makine çevirisi, okuma alışkanlığının sayfadan ekrana evrimi, hemen her dakika ulaşılabilen elektronik iletişim hizmetleri, çeviri belleği yazılımları ve dijital çeviri araçları çeviri açısından daha önce hiç olmadığı kadar büyük ve farklı bir etki yaratmaktadır¹⁹. Bu etkinin çevrilecek içerik, çeviri süreci, çeviri araçları, çeviri işi akışı ve çeviriye bakış açısı dahil pek çok unsur üzerinde önemli dönüşümlere neden olduğu görülmektedir. Bu güçlü etki çeviri etkinliği gibi çeviri sektöründe de önemli değişiklikler yaşanmasına neden olmuştur. Bu nedenle bir sonraki bölümde çevirinin doğasında yaşanan bu değişikliklerin çeviri sektörüne nasıl yansıdığı ve sektör içerisindeki gereksinimlerin bu gelişmeler doğrultusunda nasıl şekillendiği üzerinde durulacaktır.

4.2. Çeviri Sektörü ve Birliktelik Çağı

Günümüzde uluslararası alanda çeviriye giderek artan talep, çeviri sektöründe önemli bir büyümeye neden olmuştur. Dil Teknoloji Merkezi'nin [Language Technology Centre (LTC)] Avrupa Komisyonu Çeviri Genel Müdürlüğü adına gerçekleştirdiği araştırmaya göre dil sektörü diğer sektörlerin aksine ekonomik krizden en az etkilenen sektörlerden biri olarak ön plana çıkarken, 2008 yılı itibari ile Avrupa Birliği içerisinde dil sektörünün toplam değeri yaklaşık 8,4 milyar avro olarak hesaplanmıştır. Sonraki yıllar için ise yıllık %10'luk bir bileşik büyüme oranı ile 2015 yılında dil sektöründe en az 16,5 milyar dolarlık bir ciro elde edilmesi öngörülmektedir. Yazılım yerelleştirme ve internet sitesi küreselleştirme faaliyetlerini bünyesinde barındıran çeviri ve tercüme 5,7 milyar avroluk payıyla, 8,4 milyar avroluk pastanın en büyük dilimine sahip olmasıyla dikkat çekmektedir.

¹⁹ Cronin, a.g.e., s. 1.

	Toplam ciro (milyar avro)							
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Çeviri, tercüme, yazılım yerelleştirme, internet sitesi küreselleştirme	5.675	6.243	6.867	7.554	8.309	9.140	10.054	11.059
Dil teknoloji araçları	568	624	687	755	831	914	1005	1106
Alt yazı & dublaj	633	696	765	842	926	1019	1121	1233
Dil öğretimi	1.579	1.737	1.911	2.102	2.312	2.543	2.797	3.077
Konferans Organizasyonu	143	157	172	190	209	229	252	278
Toplam	8.454	9.300	10.230	11.252	12.378	13.616	14.977	16.475

Tablo 13. 2015 yılına kadar olan süreçte Avrupa Birliği içerisinde dil endüstrisinin tahmini değeri²⁰

21.yy.da çeviri yükünün giderek artması, buna karşın çeviri ihtiyacının kısa sürelerde giderilmesine yönelik artan beklenti, çeviri sektörünü yeni arayışlara yöneltmiştir. Küreselleştirme ve Yerelleştirme Birliği'nin [The Globalization and Localization Association (GALA)]²¹ kurucu üyesi olan Hans Fenstermacher, çeviri sektörünün gerçekteki durumunun ne olduğuna ilişkin olarak sorulan soruya şu şekilde cevap vermektedir:

“Sektör her açıdan bir kimlik krizi yaşamaktadır: İç kaynak mı dış kaynak mı? İnsanlar mı makineler mi? Profesyoneller mi? Kitle kaynak mı? Masaüstü mü bulut kaynak mı? Bu sorular her zaman sorulmaktaydı, ama bugün daha ısrarcı bir şekilde soruluyor. Bugün dil hizmetleri ve teknolojisi sağlayıcıları kendilerini nasıl konumlandırmalıdır? Bir şey çok şey açık: Dil sektörüne olan yaklaşımımızda daha

²⁰ European Commission, Directorate-General for Translation, **Study on the size of the language industry in the EU**, UK, The Language Technology Centre Ltd.,2009, s. 20.

²¹ GALA, küreselleştirme ve yerelleştirme alanında faaliyet gösteren dil sektörü içerisinde en önde gelen uluslararası kuruluşlardan biridir. Bkz.: GALA, GALA internet sayfası, (Çevrimiçi) <http://www.gala-global.org/>, 30 Mayıs 2015.

önce hiç olmadığımız kadar çok yönlü olmalıyız. Artan ihtiyaçlara cevap vermek için endüstrinin tüm elemanlarına ihtiyacımız var²².”

Hans Fenstermacher’ın bu sözleri, çeviri sektörünün yoğun çeviri işi yüküne cevap verebilmek adına sürdürdüğü arayışı ve çevirinin 21. yy. da geçirmekte olduğu dönüşümü yansıtır niteliktedir. Bu arayışta iki önemli nokta ön plana çıkmaktadır. Bunlardan ilki yeni teknolojiler ve çeviri açısından yakın bir birlikteliğin kurulması gerekliliğidir. Diğeri ise giderek genişleyen sektör içerisinde yer alan tüm aktörler arasında gerekli dayanışma ve işbirliğinin oluşturulmasıdır. Bu açıdan çeviri sektörü içerisinde her anlamda daha yakın bir birlikteliğe ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Çeviri Otomasyonu Kullanıcıları Topluluğu’nun [Translation Automation User Society (TAUS)]²³ kurucusu Jaap Van der Meer, çeviri sektörüne nispeten geç gelmiş olan teknolojinin sektör içerisinde hemen her şeyi değiştirdiğini belirtmektedir. Van der Meer, çok yakın bir gelecekte teknolojinin desteği ile beraber dünyadaki herkesin birbiri ile anlaşılacağı bir dünya düzeninin ortaya çıkmasının öngörüldüğünü ifade etmektedir. Van der Meer’e göre **birliktelik çağı** olarak adlandırılan bu çağ, 1980’den bu yana her on yılda bir paradigma değişikliği yaşayan çeviri sektörünün yaşadığı en büyük dönüşüm çağıdır²⁴.

²² Hans Fenstermacher, “The state of the translation and localization industry”, **The Localization Bulletin**, August, 2009, (Çevrimiçi) <http://www.tcworld.info/e-magazine/translation-and-localization/article/the-state-of-the-translation-and-localization-industry/>, 31 Mayıs 2015.

²³ TAUS, küresel dil ve çeviri endüstrileri bilgi kaynağı platformudur. Bkz.: TAUS, Taus internet sayfası (Çevrimiçi) <https://www.taus.net/>, 31 Mayıs 2015.

²⁴ Jaap Van der Meer, “Choose Your Own Translation Future”, 2013, (Çevrimiçi) <https://www.taus.net/articles/choose-your-own-translation-future>, 31 Mayıs 2015.

	1980 Çeviri	1990 Yerelleştirme	2000 Küreselleşme	2010 Bütünleşme	2020 Birliktelik
Çeviri Endüstrisi Odak Noktası	Belgeler	Yazılım	Eş zamanlı iletim ²⁵	Girişimci sistemlerle bütünleşme	Her yere dâhil etme
Çevrilen içerik	Kâğıt	Dijital	İnternet ağı	Sosyal olarak paylaşılan ve edinilen	Kişisel
Dil çiftleri	10	25	40	400	40.000
Çeviri desteği					
Araçlar	Yok	Makine çevirisi ve terminoloji yazılımı	İş akışı (Küresel İçerik Sistemi)	Makine çevirisi ve ileri düzey fayda sağlama	Gerçek zamanlı uyarlanabilir makine çevirisi
Kaynaklar	Sözlük	Çeviri projesi bellekleri	Merkezi kurum çeviri yönetimi sistemi	Sınırlı paylaşılan veri	Sınırsız büyük veri

Tablo 14. Çeviri endüstrisinin evrimi²⁶

Bu dönüşüm çağı çeviri açısından pek çok değişikliği de beraberinde getirmektedir. Van der Meer, çevirinin adım atmakta olduğu bu çağda kurulmakta olan birbiri ile ilişkili iki birliktelikten söz etmektedir: teknolojik birliktelik ve işlevsel birliktelik. Teknolojik birliktelik iki ya da daha fazla teknolojinin bir ürün ya da hizmet içerisinde buluşturulması iken, işlevsel birliktelik yeni çözümler üretmek adına farklı işlevlerin bir araya getirilmesi anlamına gelmektedir²⁷. Makine çevirilerine sesli komut eklenmesi, otomatik çevirinin arama özelliği ile birleştirilmesi, çeviri verilerinin (belleklerinin) paylaşımı yoluyla makine çevirilerinin iyileştirilmesi, çevirinin çeşitli ürün ve hizmetlerde kullanım kolaylığı

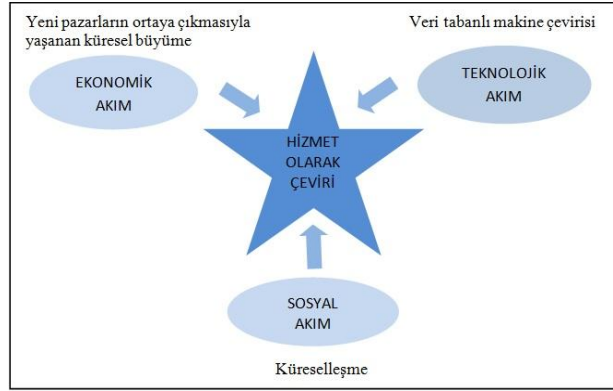
²⁵ İngilizce karşılığı sim-ship yani simultaneous shipping'tir. Şirketlerin iletilerini küresel alıcılara çeşitli dillerde eş zamanlı olarak sağlamasına denir. Bkz.: Su-Laine Yeo, "The Sim-Ship Standard: Meeting the growing expectation of simultaneous shipment with XML", (Çevrimiçi) <http://www.infomanagementcenter.com/enewsletter/2010/201004/third.htm>, 31 Mayıs 2015.

²⁶ Van der Meer, **a.g.e.**

²⁷ **A.y.**

sağlamak ve müşteri memnuniyetini arttırmak üzere kendine yer bulması bu birlikteliklere örnek olarak gösterilmektedir²⁸.

Van der Meer, önümüzdeki on yıl içinde belirli dil çiftleri, alan ya da pazarlarda bu türden birlikteliklerin çokça görüleceğini, söz konusu teknolojik, ekonomik ve sosyal akımların çeviri endüstrisini tamamı ile değiştireceğini belirtirken, çevirinin kullandığımız tüm ürünlerde, faydalandığımız her hizmette kısaca yaptığımız hemen her işte var olacağının altını çizmektedir²⁹.



Şekil 2. Hizmet olarak çevirinin ortaya çıkışı³⁰

21. yy.da çevirinin hayatın hemen her alanında karşımıza çıkan bir hizmet haline gelmesi beklenirken, söz konusu sosyal, ekonomik ve teknolojik akımların gelecekte çeviri sektörünü nasıl etkileyeceği sektörün gelecekle ilgili planlamaları açısından önemli bir mesele halini almıştır. Van de Meer, bu noktada çeviri sektörü açısından ön plana çıkan soruları şöyle listelemektedir:

²⁸ A.y.

²⁹ A.y.

³⁰ TAUS, **Translation Technology Landscape Report**, The Netherlands, TAUS BV, De Rijp, 2013, s. 56.

- 1) Makine çevirisi, çeviri endüstrisi içerisinde önemli bir rol üstlenecek midir?
- 2) Çevirinin herkes için ücretsiz bir hizmet haline gelmesi sektör için bir tehdit unsuru oluşturmaktadır mıdır?
- 3) Dışa kapalı, rekabetçi bir iş modeli mi yoksa açık, işbirlikçi bir iş modeli mi tercih edilmelidir³¹?

Van der Meer'e göre geçen sürede ilk iki soru zaten yanıtlanmış durumdadır. Makine çevirisi çeviri endüstrisi için önemli bir rol oynamaya devam edecektir. Öte yandan her ne kadar çeviri fiyatlandırması oldukça esnek bir hal almış olsa da kullanıcılar çeviri için daima bir bedel ödemektedir ve çeviri bedelsiz bir hizmet olmayacaktır. Ne var ki Van der Meer, dışa kapalı iş modeli ya da açık iş modeline ilişkin sorunun halen cevabını aradığını ifade etmektedir. Van der Meer'e göre önümüzdeki yıllarda çeviri sağlayıcıları ve müşteriler giderek çeşitli platformlarda işbirliği yapmak ve ellerindeki verileri paylaşmak veya bunun yerine sahip oldukları kaynakları, bilgi ve verileri kendi ellerinde tutmak gibi zor bir seçimle karşı karşıya kalacaklardır³².

Kuşkusuz açık iş modeli senaryosu, sektör içerisinde sağlıklı bir büyüme sağlanabilmesi için daha akılcı bir seçenek olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte tüm bu gelişmeler ışığında çevirinin gelecekte yalnızca makineler tarafından gerçekleştirilecek bir etkinlik olacağı ve çevirmenlere ihtiyaç kalmayacağı düşünülmemelidir. Van der Meer'e göre aksine hangi iş modeli kabul görürse görsün, yetersiz makine çevirilerinin sektörde yüksek kaliteli çeviri talebinde artışa neden olacağı beklenmektedir. Van der Meer, böylece gelecekte sektör içerisinde çevirmenlerin becerilerine makinelerden çok daha fazla ihtiyaç duyulacağını altını çizmektedir³³. Bu nedenle her ne kadar gelişen teknoloji ile farklı görevler üstlenmeleri beklense de gelecekte çevirmenlerin sektör içerisinde önemli bir rol oynamaya devam edeceği söylenebilir.

³¹ Meer, a.g.e.

³² A.y.

³³ A.e.

4.3. 21. yy.da Çevirmenlik Mesleğinin Durumu

“1988 yılında Almanya’da yarı zamanlı serbest bir çevirmen olarak çalışmaya başladığımda, ilk çevirim için kaynak metin (bir şarap dergisi için elle yazılmıştı) birkaç hafta öncesinden duyurulmuş ve postayla yollanmıştı. Çeşitli makaleleri daktilo ile çevirmem ve çevirmiş olduğum kısımları geri yollamam gerekiyordu...Kullanabileceğim kaynaklarım üniversite kütüphanesinden bulabildiğim ya da kitapçılardan aldığım Almanca ve İngilizce dillerinde şarapla ilgili yazılmış kitaplar ve Alman Şarap Enstitüsü’nden aldığım bazı belgeler ve sözlüklerdi...O zamanlar İnternet ya da kullanabilecek bir elektronik posta yoktu ve tanıdığım serbest çevirmenlerin birçoğu gibi benim de ne bir faks makinem, ne modemim ne de bir bilgisayarım vardı³⁴.”

Çeviri etkinliği gibi çevirmenlik mesleğinin de 21. yy. ile beraber önemli bir değişim içerisine girdiği söylenebilir. Michael Cronin, çeviri kavramı gibi çevirmen kavramının da küreselleşme ve küreselleşme ile birlikte gelişen teknolojiler ışığında yeniden tanımlanması gerektiğini savunurken, çevirmenin içinde bulunduğu küresel dünyadan, etkileşim halinde olduğu teknolojilerden bağımsız olarak değerlendirilmesinin mümkün olmadığını belirtmektedir³⁵.

Gouadec, geçmişte çalışma masası bir kalem ve kâğıttan oluşan çevirmenin günümüzde çeşitli teknolojik araç ve gereçlerle donatılmış karmaşık iş istasyonlarını kontrol eden, giderek gelişmekte olan bilgisayarlı çeviri araçlarını etkin kullanan, bilgi erişimi, araştırma ve iletişim kurma gibi çeşitli görevleri yerine getirebilmek için farklı kaynaklardan faydalanan kişi haline geldiğini vurgulamaktadır³⁶.

Pym de çevirmenlerin çağın temel teknolojilerine sahip olmaları gerektiğini ifade ederken, gelişen teknolojilerle beraber çevirmenlerden beklenenlerin farklılaştığını ve çevirmenlerin sundukları hizmetlerin kaçınılmaz olarak farklı

³⁴ Don Kiraly, **A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from theory to practice**, London&New York, Routledge, 2000, s. 21-22.

³⁵ Michael Cronin, **Translation and Globalization**, London, Routledge, 2003, s. 112.

³⁶ Gouadec, **a.g.e.**, s. 263.

alanları da içerecek şekilde genişlediğini ifade etmektedir. Pym'e göre bu durumun bir sonucu olarak günümüzde çevirmenlik, çeviri yapmanın ötesinde pek çok farklı iletişimsel görevi içermeye başlamıştır³⁷.

Teknoloji ile beraber çevirmenin giderek çeşitlenmeye başlayan görevlerine dikkat çeken Archer, çevirmenlerden artık makine çevirisi için bir ön metin hazırlamak, makine tarafından yapılan çevirileri düzenlemek, sözcük veritabanlarını güncellemek veya makine çeviri komutlarını geliştirmek gibi görevleri yerine getirmelerinin beklendiğini ifade etmektedir³⁸.

Aktivite	Bilgi-İletişim Teknolojileri Desteği
Belge Üretimi (Hedef metinleri yaratma, düzenleme; kaynak metin üzerinden hedef metin oluşturma)	Metin oluşturma yazılımı (MS Word, Wordperfect); Grafik/Sunum yazılımı (MS Powerpoint); Çevrim içi yayın yazılımı (MS Frontpage, Dreamweaver); Masaüstü yayımcılık yazılımı (QuarkXpress, PageMaker);
Araştırma/bilgi edinimi (Arka plan ve referans kaynakları belirleme; müşteri şirket bilgisini tanımlama; terimceyi tanımlama; terimlerin tanımlarını belirleme; terimcenin kullanımı ile ilgili örnekler bulma; kişisel terimce yığınlarını yönetme)	İnternet arama motoru (Google, Altavista); Elektronik ansiklopedi /referans kaynak (Encyclopaedia Britannica, Encarta); Terminoloji veri tabanı (EuroDicAutom, CILF); Metin bütüncesi/belge arşivi (British National Corpus, New Scientist Archive); Elektronik kütüphane (The British Library, Biblioteca Nacional de Espana); Elektronik sözlük/terimler sözlüğü (yourDictionary.com, Lexicool); Veri tabanı yazılımı (MS Access, FileMaker); Terimce yönetim yazılımı (MultiTerm, Lingo);
Çevirinin üretimi (Çeviri sürecini planlama)	Çeviri belleği (Trados, Deja Vu, SDLX, Transit); Makine çevirisi (Reverso Pro, Systran);
İletişim (Müşterilerle irtibat kurma; meslektaşlarla bağlantı kurma)	Elektronik posta (Webmail, MS Outlook, Thunderbird); Elektronik postalama listesi (LANTRA-L, The LINGUIST list); Çevrim içi tartışma grupları (Proz.com, TranslatorsCafe.com);

³⁷ Anthony Pym, "Market-based arguments against the market as a direct factor in the training of translators", **Journal of the Association of Slovak Anglicists**, 2/2, 1993, s. 7-8, (Çevrimiçi) http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/1993_market.pdf, 31 Mayıs 2015.

³⁸ Archer, **a.g.e.**, s. 1.

Pazarlama/İş tedariki (Çeviri hizmetlerini tanıtmak; müşteri arama; çeviri sözleşmeleri için fiyat sunma)	Kişisel internet sitesi; Çevrim içi iş sahaları (Foreignword.biz, Proz.com);
İş yönetimi (Müşteri&iletişim veri yönetimi; sözleşme tutarları; hesaplama/faturalama, finansal yönetim)	Veri tabanı yazılımı (MS Access, FileMaker); Elektronik tablo oluşturma yazılımı (MS Excel, Lotus 1-2-3) Hesap/muhasebe paketi (Sage, QuickBooks)

Tablo 15. Serbest çevirmen aktiviteleri ve bilgi-iletişim teknolojileri desteği³⁹

Nord, günümüz çevirmeninin bu çok yönlü yapısını işlevsel çevirmen kavramıyla ortaya koymaktadır. Buna göre çevirmen çevirinin farklı iletişimsel işlevler için gerekli olduğunun bilincinde olan, dilsel ve dilsel olmayan göstergeleri kaynak ve erek metin açısından durumsal ve kültürel faktörleri göz önünde bulundurarak kullanması gerektiğini bilen, metin içerisindeki kültürel öğeleri tespit edip objektif bir şekilde iletişime engel olabilecek bu sorunların üstesinden gelerek kültürlerarası iletişimi etkin bir şekilde sağlayabilen, kültürlere özgü durumlar söz konusu olduğunda ifadelerin farklı şekillerde kullanılabileceğinin bilincinde olan, metnin düzgün yazılmamış olması durumunda istenilen işleve göre metni yeniden üretme becerisine sahip, geleneksel ve modern çeviri araçlarını ve bilgi kaynaklarını kullanabilen, genel eğitimin yanı sıra çeviri yaptığı metin ile ilgili konu alanı bilgisine sahip, bilgi eksikliği durumunda ise araştırma yolu ile bunu telafi edebilen, yoğun baskı altında dahi hızlı ve ekonomik şekilde çalışabilen, özgüven sahibi kişidir. Kısaca Nord'a göre günümüzün işlevsel çevirmeni çok yönlü bir varlıktır⁴⁰.

Günümüz çevirmeninin bu çok yönlü yapısı bir yandan çevirmenin gerçekte hangi görevleri yerine getirmesi gerektiği ile ilgili karmaşaya yol açarken, diğer yandan çeviri sektörü içerisinde farklı görev tanımlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Mackenzie, çeviri sektörü içerisinde ortaya çıkan bu yeni görev tanımlarına dikkat çekerken, bunu dil endüstrisi içerisinde ürün belirlemesi,

³⁹ Fulford ve Granel Zafra, **a.g.e.**, s. 5

⁴⁰ Christiane Nord, "Training functional translators", **Training for the New Millennium**, Ed. Martha Tennent, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2005, s. 210-211.

araştırma, metin üretimi ve metin değerlendirmesi gibi rollerin tümünün çevirmen tarafından yerine getirilmesinin bir sonucu olarak değerlendirmektedir. Mackenzie, çevirmenin müşterinin talebi doğrultusunda bir metin ürettiğini, metin ile ilgili müşteriye tavsiyelerde bulunduğunu, gerektiğinde müşteri ile birebir diyalog kurarak istenilen sonuca ulaşmak için neler yapılması gerektiğine ilişkin analizler yaptığını, kaynak metindeki noksanlıkları veya bilgi, sözcük eksikliği, dilsel eksiklik gibi durumlardan kaynaklı sorunları çözmek için araştırma yaptığını, bir metin yazarı rolü üstlendiğini ve kendi ürettiği ya da diğer çevirmenler tarafından üretilen metinleri değerlendirdiğini ifade ederken, tüm bu rollerin birbirinden ayrıştırılması durumunda çevirmenin yanı sıra terminoloji uzmanı, bilgi uzmanı, proje koordinatörü, muhasebe müdürü, düzeltmen, kalite kontrol müdürü gibi meslek rollerinin ortaya çıktığını belirtmektedir⁴¹.

Çevirmenlik mesleğinin tanımında çevirmenlerin gerçekte yaptıkları görevlerin belirleyici olduğunu ifade eden Gouadec ise çevirmeni gerektiğinde farklı roller üstlenebilen bir iletişim mühendisi olarak adlandırmaktadır. Gouadec, günümüz çevirmenin pek çok farklı görevi yerine getirdiğini ve bu yüzden bilgi yönetim uzmanından teknisyene, terminoloji uzmanından, internet sayfası tasarımcısına ve hatta makro komut yazıcıya farklı görevleri üstlenebileceğini ifade etmektedir⁴². Böylece çevirmenden farklı görevleri yerine getirebilmek için farklı bilgi ve becerilere sahip olmasının beklendiği görülmektedir. Bu nedenle Gouadec, çevirmenin kimi zaman bir görüntü teknikerinin, bazı durumlarda ise bir altyazı uzmanının becerilerine ihtiyaç duyabileceğinin altını çizmektedir. Gouadec'e göre böylece tüm bu becerilere sahip çok dilli ve çok yönlü bir iletişim mühendisi olan çevirmen artık pazarın ihtiyaçlarını karşılamaya hazırdır⁴³.

⁴¹ Rosemary Mackenzie, "The competencies required by the translator's roles as a professional", **Translation in Undergraduate Degree Programmes**, Ed. Kirsten Malmkjaer, Amsterdam&Philadelphia, John Benjamins, 2004, s. 32-33.

⁴² Gouadec, **a.g.e.**, s. 120.

⁴³ **A.y.**

Çevirmen tanımının içerisinde kendine yer bulan geniş görev yelpazesinin bir sonucu olarak günümüzde çevirmenliğin pek çok farklı bilgi ve beceriyi gerektiren çok yönlü bir meslek halini almaya başladığı söylenebilir. Buna bağlı olarak günümüzde çevirmenden çeviri yapmaktan çok daha fazlasının beklendiği ve çevirmenin bu yeni çok yönlü kimliğini ifade etmek için giderek kültürlerarası yönetim asistanı veya danışmanı, dil hizmet sağlayıcısı, bilgi simsarı, teknik iletişim uzmanı gibi daha geniş kapsamlı ifadelerin tercih edilmeye başladığı görülmektedir⁴⁴. Ulrych'e göre bu durum çevirmenin yalnızca belirli uzmanlık alanlarında çalışabileceği görüşünün değişmesine neden olurken, günümüz çevirmeninin farklı çalışma ortamlarına ve görevlere uyum sağlayabilen esnek bir yapıda olmasını gerektirmektedir⁴⁵.

Böylece esneklik ve uyum sağlamanın 21. yy. da çeviri sektöründe çevirmenlerden beklenen başlıca özellikler olarak ön plana çıktığı söylenebilir. Bununla beraber çevirmenlerin istihdam edildiği başlıca alanların incelenmesi çevirmen yeterliliklerinin neler olduğu ile ilgili somut verilerin ortaya konabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bir sonraki bölümde sektörde çevirmenlerden beklenenlerin neler olduğunu ortaya koyabilmek amacı ile Avrupa'da çevirmenlerin istihdam edildiği başlıca alanlar incelenecektir. Böylece sektördeki çevirmen yeterliliklerin neler olduğu ve bu yeterliliklerin nasıl ifade edildiği ortaya konmaya çalışılacaktır.

4.4. Avrupa Birliği Ülkelerinde Çevirmen Yeterlilikleri

Pym v.d., 2011-2012 yılları arasında Avrupa Birliği Çeviri Genel Müdürlüğü araştırma projesi çerçevesinde çevirmenlik mesleğinin Avrupa Birliği içerisindeki durumunu ortaya koymaya yönelik kapsamlı bir çalışma yürütürlerken, Avrupa

⁴⁴ Anthony Pym, "Globalization and segmented language services", 2000, (Çevrimiçi) <http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/translation/segmentation.htm>, 2 Haziran 2015.

⁴⁵ Margherita Ulrych, "Training translators: Programmes, curricula, practices", **Training for the New Millennium**, Ed. Martha Tennent, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2005, s. 22.

Birliği ülkelerinde çevirmenlik mesleğinin durumuna işaret eden belirli göstergeleri incelemişlerdir. Böylece akademik yeterliliklerin geçerliliği, bir meslek derneğine üye olmanın ne ifade ettiği, yeminli (sworn translation) ve yetkili (authorised translation)⁴⁶ çeviri alanında neler olduğu, farklı ülkelerde hangi mesleki sertifikalandırma sistemlerinin kullanıldığı ve bunların hangilerinin pazar içerisinde nasıl bir karşılığının olduğu araştırılmıřtır⁴⁷. Araştırma kapsamında yer alan birçok Avrupa Birliği ülkesinde çevirmen unvanını kullanabilmek için akademik yeterlilikler dâhil herhangi bir yeterliliğe ihtiyaç olmadığı, hemen herkesin çevirmen sıfatını bir sınırlama olmaksızın kullanabildiği, genel olarak Avrupa Birliği ülkelerinde çevirmen unvanının korunmadığı ifade edilmiştir. Bununla beraber tam bir korunma sağlanamasa da özellikle yeminli (sworn) ve yetkili (authorised) çevirmen unvanlarının kullanımlarına yönelik ülkelerin belirli uygulamaları olduğu belirtilmiřtir⁴⁸.

Avrupa Birliği Çeviri İşletmeleri Dernekleri [European Union of Associations of Translation Companies (EUATC)] tarafından 2009 yılında gerçekleştirilen araştırmaya göre bazı Avrupa Birliği üyesi ülkelerde yeminli (sworn), yetkili (authorised) ve resmi çevirmen (official translator)⁴⁹ olarak çalışabilmek için talep edilen gereksinimler şu şekildedir:

Ülke	Yeminli/Yetkili/Resmi Çevirmen Olmak İçin Gerekenler
Avusturya	Çeviri alanında üniversite derecesi olsun ya da olmasın komisyon tarafından yapılan sınavdan başarılı olmak. Bu sınav yasal belgelerin ve sözleşme evraklarının çevirisini, sözlü mahkeme çevirisini ve yasal düzenlemeyle ilgili kuramsal bilgiyi içeren bölümlerden oluşmaktadır.

⁴⁶ Yeminli çevirmen (sworn translator) ve yetkili çevirmen (state-authorized translator) Avrupa'da hemen hemen aynı anlamda kullanılırken, her iki ünvan da çevirileri yasalarda geçerli olarak kabul edilen çevirmenleri ifade etmektedir. Bkz.: Anthony Pym v.d., **Studies on translation: The Status of the Translation Profession in the European Union and multilingualism**, European Commission (TST Project), 2012, s. 26, (Çevrimiçi) http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/translation_profession_en.pdf, 2 Haziran 2015.

⁴⁷ A.e., s. 9.

⁴⁸ A.e., s. 20

⁴⁹ Resmi çevirmen, genel anlamıyla pozisyonları ne olursa olsun resmi belgelerin çevirisini yapan tüm çevirmenleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Bkz.: Roberto Mayoral Asensio, **Translating Official Documents**, London and New York, Routledge, 2003, s. 1.

Bulgaristan	Doğru çeviri yapacağı ve yapmış olduğu çevirinin ihtiyacı karşılamaması durumunda doğan sorumluluk ile ilgili mevzuattan bilgisi olduğuna dair beyannameyi noter huzurunda imzalayan herkes yeminli çevirmen olabilir.
Çek Cumhuriyeti	Yeminli tercümanlar yerel mahkemelerce önerilir ve bu kişiler dil bilgilerini (diploma ya da devlet sınavı ile) kanıtlamak zorundadırlar.
Finlandiya	Finlandiya'da 1.1.2008 tarihinde yeminli tercümanlık sistemi yenilenmiştir. Yetkili/yeminli tercüman olabilmek için kişinin sınavdan başarılı olması ya da belirli oranda çeviri ile ilgili çalışmaları ve yetkili çeviri sistemi ile ilgili dersleri içeren bir üniversite derecesine sahip olması gerekmektedir. Her dil çifti için yetkili çevirmenler herkese açık olarak Finlandiya'nın farklı şehirlerinde yılda en az bir kere yapılan ve belirli bir ücrete tabii olan sınavla belirlenmektedir. Sınav iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm yasal ve idari konularda zorunlu bir çeviri ile ekonomi, tıp veya teknoloji alanlarından seçilen ikinci bir metnin çevirisinden, ikinci bölüm ise yeminli tercümanlık sistemi ve yeminli tercümanların görevleri ile ilgili 30 soruluk çoktan seçmeli bir sınavdan oluşmaktadır. Sınavı geçmek için adayın her iki bölümden de başarılı olması gerekmektedir.
Fransa	Fransız mahkemeleri her yıl yeni yeminli tercümanlar atamak için bir araya gelmektedir. Seçim kriterlerinin ne olduğu ve bu toplantıya kimlerin katıldığı tam olarak bilinmemektedir.
Almanya	Almanya'da her eyaletin yeminli çevirmenler ile ilgili kendi yasal düzenlemesi bulunmaktadır. Genel olarak çevirmenin üniversite derecesi ya da dengine sahip olması ya da yapılan sınavdan başarılı olması gerekmektedir.
Büyük Britanya	Çeviri Şirketleri Birliği (Association of Translation Companies) ve Çeviri Enstitüsü (Institute of Translating and Interpreting) üyeleri İçişleri Bakanlığı, diğer devlet kurumları ve mahkemelerce tanınmaktadırlar. Bu, üyelerin çevirileri onaylamak için üzerinde kendilerine ait numaralar olan bir mühre sahip oldukları anlamına gelmektedir. Bu mühür resmi çevirinin göstergesi olarak kabul edilmektedir.
İtalya	Bazı İtalyan mahkemelerinde yalnızca yeminli çevirmenlere sertifika verilirken, diğer bazı mahkemeler herkese açıktır. Bu sertifikaların kime neye göre verildiği bilinmemekle beraber yasadaki bir maddeye göre her mahkeme yetkilisi sorumlu olduğu mahkemedeki yeminli çevirmen alımı ile ilgili politikayı kendisi belirleyebilmektedir.
Polonya	Yeminli çevirmenlerin sorumlulukları, ilgili gereksinimler ve sertifikasyon ile ilgili düzenlemeler 25 Kasım 2004 tarihindeki yasa ile belirtilmiştir. İlgili derece ve belgelendirilmiş deneyime sahip olmak gereksinimlerine bir de devlet tarafından yapılan sınavdan başarılı olmak koşulu eklenmiştir.
Portekiz	Jüri önünde doğru ve sadık çeviri yapacağına yemin etmek yeterlidir.
Slovakya	Yeminli çevirmenlerin mesleki aktiviteleri 2004 yılında düzenlenen 382/2004 numaralı yasa uyarınca yürütülmektedir. Sınavın başarılı bir

	şekilde tamamlanmasının ve ücretin ödenmesinin ardından yeminlerini tamamlamaları ile birlikte kişiler Adalet Bakanlığı'na yetkilendirilirler.
İspanya	Yeminli tercümanlık için İspanya Dış İşleri Bakanlığı'nın yapmış olduğu genel metinlerin yanı sıra hukuk ve ekonomi metinlerinin çevirisini içeren sözlü ve yazılı sınavdan başarılı olmak ya da çeviri alanında üniversite derecesine sahip olmak, hukuk ve ekonomi çevirisi alanında eğitim almış olduğunu resmi olarak belgelemek gerekmektedir.

Tablo 16. Avrupa'da yeminli çevirmenlik⁵⁰

Avrupa Birliği ülkelerinde istihdam edilen resmi çevirmenlerde aranan şartlar incelendiğinde pek çok ülkede temel gereksinim olarak adayların çeviri yeterliliğini gösteren bir belgeye ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Ne var ki çoğu durumda bu belgenin üniversite çeviri diploması olması gerekmemektedir. Çevirmen yeterliliklerinin genellikle yapılan sınavlar aracılığı ile değerlendirildiği ve bu sınavlarda adayın dil ve çeviri becerilerinin yanı sıra özellikle hukuk ve ekonomi gibi alanlardaki bilgilerinin ölçüldüğü görülmektedir.

Asensio, resmi çevirmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriler ile ilgili şunları söylemektedir:

“Resmi çevirmenler orijinal metindeki anlamı aktarmanın dışında özel bir dilsel bilgiye sahiptirler. Kullanılan dilin özüne ve gerçekliğine ulaşabilir, kasıtlı olarak oluşturulmuş anlamsal belirsizlikleri ve boşlukları tespit edebilirler. Resmi çevirmenler ayrıca çeşitli alanlarda dilsel olmayan özel bir bilgiye sahiptirler. Hukuk sistemlerine, çeşitli belge türlerinin özelliklerine ve söz konusu ülkelerin kültürel geçmişlerine aşinadılar⁵¹.”

⁵⁰ EUATC, **Practice in parts of Europe on sworn translations, notarisation and apostille**, 2009, (Çevrimiçi) http://ec.europa.eu/translation/LID/index.cfm?fuseaction=main.PublicationContent&PBL_ID=363, 2 Haziran 2015.

⁵¹ Asensio, **a.g.e.**, s. 37.

Asensio, böylece resmi çevirmeni yerel yasalarca belirlenmiş şartlar doğrultusunda çalışan, ekonomi ve hukuk alanlarında bilgi sahibi, topluma karşı taşıdığı hüküm ve sorumluluğun bilincinde olan kişi olarak tanımlamaktadır⁵². Buradan resmi çevirmenlerin ileri düzey dil ve çeviri becerilerine, ekonomi ve hukuk alanlarında bir bilginin yanı sıra çeşitli ülkelerle ilgili kültür bilgisine, pek çok farklı dil ve kültürden insanla çalıştıkları için kişiler arası becerilere, görevleri gereği taşıdıkları sorumluluk dolayısı ile mesleki ahlak ilkeleri bilincine sahip kişiler olmaları gerektiği söylenebilir.

Dil Yeterliği (Language proficiency)	C1-C2 düzeyinde bir hukuk dili ve yabancı dil bilgisi ve becerisi
Ülke ve kültür bilgisi	
Kişilerarası beceri ve tutumlar	İletişimsel ve kişilerarası beceriler
Hukuk sistemleri bilgisi	Hukuki uygulamalar, süreçler, hizmetler, yasal mesleki düzenlemelerin yanı sıra genel ve (söz konusu göreve bağlı) özel terimce bilgisi
Sözlü çeviri becerileri	Çeşitli sözlü çeviri türlerine (diyalog, ardıl, eş zamanlı, yazılı metinden sözlü çeviri) ve uygun destekleyici yöntemlere (bellek kullanımı, not alma, stres yönetimi) hâkim olmak
Mesleki ahlak ilkeleri ve doğru mesleki uygulamalar ile ilgili farkındalık (awareness) ve bunların uygulanması	

Tablo 17. Avrupa Komisyonu sözlü hukuk çevirmeni meslek profili⁵³

⁵² A.e., s. 4.

⁵³ DG Interpretation, **Reflection Forum on Multilingualism and Interpreter Training**, Final report, 2009, s. 8, (Çevrimiçi) <http://www.eulita.eu/sites/default/files/Reflection%20Forum%20Final%20Report.pdf>, 7 Haziran 2015.

4.5. Avrupa Birliği Kurumlarında Çevirmen Yeterlilikleri

17 Aralık 2007 tarihli Lizbon Antlaşması'nın 9. maddesinde Avrupa Birliği'nin kurumsal yapısını oluşturan kurumlar Avrupa Parlamentosu, Avrupa Konseyi, Konsey, Komisyon, Avrupa Birliği Adalet Divanı, Avrupa Merkez Bankası ve Avrupa Sayıştayını olarak listelenmektedir⁵⁴. Ne var ki Avrupa Birliği kurumları denilince akla yalnızca bu kurumlar gelmemelidir. Avrupa Birliği kurumları bünyesinde Avrupa Birliği'nin iskeletini oluşturan yapısal kurumların yanı sıra belirli işlev ve yetkilerle görevlendirilmiş Ekonomik ve Sosyal Komite, Bölgeler Komitesi, Avrupa Yatırım Bankası ve Ombudsman gibi çeşitli yardımcı işlevsel kurumlar ve acenteleri de barındırmaktadır⁵⁵. Bu nedenle tüm Avrupa Birliği kurumlarına çeviri hizmeti sağlayan tek ve ortak bir çeviri kurumu olduğu düşünülmemelidir. Birçok Avrupa Birliği kurumunun işleyiş ve ihtiyaçları doğrultusunda çalışan kendi çeviri departmanları bulunmaktadır⁵⁶.

Avrupa Birliği kurumları sürekli veya geçici personel istihdam edebilmektedir. Yeni personel alımı ile ilgili çalışmalar genellikle Avrupa Personel Seçim Ofisi [European Personnel Selection Office (EPSO)] tarafından yürütülmekte, pek çok Avrupa Birliği kurumu bünyesindeki kurum çevirmenlerini Avrupa Personel Seçim Ofisi aracılığı ile istihdam etmektedir. Bununla beraber Avrupa Merkez Bankası, Avrupa Yatırım Bankası ve Çeviri Merkezi gibi bazı Avrupa Birliği kurumları çevirmen alımlarını kendileri gerçekleştirmektedir⁵⁷. Avrupa Personel Seçim Ofisi'nin internet sayfasında Avrupa Birliği kurumlarında istihdam edilecek çevirmen adaylarında aranan yeterlilikler ile ilgili şu bilgiler yer almaktadır:

⁵⁴ European Union, Treaty of Lisbon: Amending the Treaty on European Union and the Treaty Establishing the European Community, C306, 17 Aralık 2007, s. 16, (Çevrimiçi) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:12007L/TXT&from=EN>, 2 Haziran 2015.

⁵⁵ Haluk Özdemir, **Avrupa Mantığı: Avrupa Bütünleşmesinin Teori ve Dinamikleri**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2012, s. 210.

⁵⁶ Emma Wagner, Svend Bech, Jesús M. Martínez, **Translating for the European Union Institutions**, Second edition, London and New York, Routledge, 2012, s. 15.

⁵⁷ **A.e.**, s. 32.

- Bir Avrupa dilinde kusursuz hâkimiyet ve biri İngilizce, Fransızca ya da Almanca olmak üzere en az iki başka Avrupa dilinde ileri düzey bir dil bilgisine sahip olmak ve
- herhangi bir alanda derece sahibi olmak⁵⁸.

Çevirmen adaylarında aranılan yeterlilikler arasında bir derece sahibi olma şartı bulunurken, bu derecenin çeviri alanında olması gerektiği ile ilişkili bir bilginin yer almadığı dikkati çekmektedir. Bu yeterliliklere sahip adaylar başvuru yapabilmek için uygun görülürken, sürekli personel olarak işe alınacak çevirmen adayları Avrupa Personel Seçim Ofisi tarafından her yıl yaz döneminde (Haziran/Temmuz) gerçekleştirilen sınav ile belirlenmektedirler. Bu sınav iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada bilgisayar ortamında gerçekleştirilen sınavlarla adayların sözel ve sayısal becerileri, muhakeme ve yargı becerilerinin yanı sıra mesleki yetkinlikleri ölçülmektedir. Bu sınavdan başarılı olan adaylar Brüksel’de gerçekleştirilen değerlendirme aşamasına girmeye hak kazanmaktadır. Değerlendirme merkezinde gerçekleştirilen ikinci aşamada gün boyunca süren sınavlarla adayların genel bilgisinden çok işle ilgili yetkinlikleri ölçülmektedir⁵⁹. Gerçekleştirilen sınavlarda adayların sahip olduğu dil **bilgisi**, çeviri **becerileri** ve tüm Avrupa Birliği çalışanlarının sahip olması gereken temel **yetkinlikler** üzerinde durulduğu ifade edilmektedir.

Analiz ve problem çözme	Karmaşık durumlarla ilgili önemli olan gerçekleri tespit edebilme, yaratıcı ve pratik çözümler geliştirebilme
İletişim	Hem sözlü ve yazılı olarak açık ve net bir şekilde iletişim kurabilme
Kaliteyi ve istenen sonuçları sağlayabilme	Belirli prosedürler çerçevesinde yüksek kalite standartlarında bir iş ortaya koymak için sorumluluk ve inisiyatif alma
Öğrenme ve gelişim	Kişisel becerilerini, kurum ve kurum çevresine dair bilgisini geliştirme ve iletme

⁵⁸ European Personnel Selection Office, European Personnel Selection Office internet sayfası, Job Profiles, Languages, (Çevrimiçi) http://europa.eu/epso/discover/job_profiles/language/index_en.htm, 3 Haziran 2015.

⁵⁹ Wagner, Bech, Martínez, **a.g.e.**, s. 32-33.

Öncelikleri belirleyebilme ve organizasyon	En önemli görevlere öncelik verebilme, esnek çalışma ve iş akışını etkin bir şekilde organize etme
Zorluklarla başa çıkabilme (Resilience)	Yoğun iş yükü altında etkin çalışabilme, kurumsal aksaklıklarla ılımlı bir şekilde başa çıkabilme, değişen çalışma ortamına uyum sağlayabilme
Başkaları ile çalışabilme	Ekip olarak ve kurum içinde başkaları ile iş birliği içinde çalışma ve kişilerarası farklılıklara saygı gösterme
Liderlik (sadece idari pozisyonlar için)	Kişileri sonuca ulaşmaları için yönetme, geliştirme ve motive etme

Tablo 18. Avrupa Birliği kurum çalışanları için genel yetkinlikler⁶⁰

Avrupa Komisyonu Çeviri Genel Müdürlüğü Direktörü Gurli Hauschidt, Avrupa Birliği kurumlarında çalışacak çevirmen adaylarını belirlemek için neden bir sınava ihtiyaç duyulduğunu şu sözlerle açıklamaktadır:

“Bunun için zaten yeterli donanımına sahip üniversitelerimiz varken neden çeviriye sınıyoruz? Çünkü Avrupa Birliği kurumlarında çeviri sınavına girmek için çeviri diplomasına sahip kişiler istemiyoruz. Çeviri yapmak için gerekli yetkinliklere sahip kişiler istiyoruz...ve bu çevirmenlerin sahip olması gerektiğini düşündüğümüz yetkinlikleri sınamanın bir yolu: analiz ve problem çözme, (tabii ki) iletişim, istenilen kaliteyi ve sonuçları sağlama, öğrenme ve gelişim (bu özellikle uzun süreli işe alımlarda çok önemli), öncelik belirleme ve organizasyon, dayanıklılık (iş ortamında ne kadar az zorluk olursa o kadar iyi – düşük ücret, çalışan azlığı, iş yükü-tüm bunlara karşı insanlar maalesef ki dayanıklı olmalı) ve (inisiyatif almak, tüm grubun sorumluluğunu üstlenmek anlamında) liderlik⁶¹.”

Hauschidt, konuşmasının devamında Avrupa Komisyonu ve yüksek lisans düzeyinde çeviri eğitimi sunan yükseköğretim kurumları arasında çeviri eğitiminin kalitesini arttırarak, sektördeki kaliteli çevirmen ihtiyacını karşılayabilmek amacı ile

⁶⁰ European Personnel Selection Office, European Personnel Selection Office internet sayfası, Job Opportunities, Permanent Contracts, (Çevrimiçi) http://europa.eu/epso/apply/how_apply/permanent/index_en.htm, 7 Haziran 2015.

⁶¹ Gurli Hauschidt, “Record of Proceedings”, **Future-proofing the profession: Equipping the next generation of translators**, the report on a Translating Europe Workshop organised jointly by the European Commission’s Directorate-General for Translation, the Chartered Institute of Linguists, the Institute of Translation and Interpreting, London, 2014, s. 8-9, (Çevrimiçi) <http://www.europe.org.uk/wp-content/uploads/2014/10/FPP-Report-October-2014.pdf>, 3 Haziran 2015.

başlatılan bir proje olan European Master's in Translation (EMT) projesi ile çevirmenlere özgü, daha belirgin bir takım yetkinliklerin belirlenmiş olduğuna dikkat çekmektedir. Bunlar dil, konu alanı, teknoloji, bilgi edinme, kültürlerarasılık ve çeviri hizmeti sağlama gibi yetkinliklerdir⁶².

Hauschidt, böylece dil bilgisi ve çeviri becerilerinin dışında adayların genel bir takım mesleki yetkinliklere sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu sözlerden Avrupa Birliği kurumlarında çalışacak çevirmenlerin yeterliliğinin belirlenmesinde Avrupa Personel Seçim Ofisi tarafından yapılan sınavın çok daha belirleyici bir rolü olduğu sonucu çıkarılabilir.

4.6. Avrupa Çeviri Hizmetleri Kalite Standardı

Yeterlilik sistemlerinden çok daha uzun bir geçmişe sahip olan ve genel anlamıyla eskiden bu yana toplumlarda yapılan bir işin kalitesinin teminatı olarak görülen standartlar, yeterlilik sistemlerinin en temel parçası olarak kabul edilmektedir⁶³. Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi (CEDEFOP), standartların kullanıcılara öğrenme deneyimleri konusunda şeffaflık sağlaması, yetkinliklerin geliştirilmesine katkıda bulunması, işverenlerin mesleklerle ilgili beklentilerine dair bilgileri ortaya koyarak uygun öğrenme programları ve yeterliliklerin tasarlanmasına yardımcı olması, paydaşlar arasındaki iletişimi kolaylaştırması, yeterlilik sistemlerini değişen ekonomik şartlar karşısında daha esnek hale getirmesi gibi işlevleri ile iş ve eğitim dünyası arasında bir köprü görevi gördüğünün altını çizmektedir⁶⁴. Bu açıdan doğrudan çevirmenlere yönelik olmasa

⁶² Ayrıntılı bilgi için bkz.: EMT expert group, **Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication**, Brussels, January 2009, (Çevrimiçi) http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf, 10 Haziran 2015.

⁶³ European Training Foundation, **Developing Qualifications Frameworks in EU Partner Countries: Modernising Education and Training**, Ed. Jean-Marc Castejon v.d., London and New York, Anthem Press, 2011, s. 18.

⁶⁴ CEDEFOP, **The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards**, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2009(b), s. 14.

da 2006 yılında Avrupa Standartlar Komitesi [European Committee for Standardization (CEN)] tarafından yayımlanan Avrupa Çeviri Hizmetleri Kalite Standardı [European Quality Standard for Translation Services (EN-15038)], çeviri hizmeti sağlayan kuruluşlarda ihtiyaç duyulan çevirmen yeterlilikleri ile ilgili bilgiler içeren referans bir kaynak olarak değerlendirilebilir.

Avrupa Çeviri Hizmetleri Kalite Standardı'nın amacı çeviri hizmetinin kalitesinin sağlanması için gerekenleri belirleyebilmek, çeviri hizmet sağlayıcılarına pazar ihtiyaçlarını karşılamalarında yardımcı olacak gerekli prosedür ve standartlarla ilgili bilgiler sağlamak olarak ifade edilmiştir⁶⁵. Bu amaçla standart kapsamında çevirmenlerin sahip olması gerekenler yetkinliklere yer verilmiştir. Bu yetkinlikler çeviri yetkinliği; kaynak ve hedef dilde dilbilgisel ve metinsel yetkinlik; araştırma, bilgi edinme ve işleme; kültürel yetkinlik ve teknik yetkinlik olarak beş gruba ayrılmaktadır.

- Çeviri **yetkinliği**, çevirmenin metni çeviri sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlara⁶⁶ göre oluşturabilme **yeteneğidir**. Çeviri yetkinliği metnin anlamlandırılması ve çevrilmesi ile ilgili sorunları değerlendirebilme, müşteri ve çeviri hizmet sağlayıcı arasındaki anlaşmaya göre erek metni üretebilme ve sonuçları gerekçelendirebilme yeteneğini içermektedir.
- Kaynak ve hedef dilde dilbilgisel ve metinsel yetkinlik, kaynak dili anlama ve hedef dili ileri seviyede kullanabilme yeteneğidir. Metin türü gelenekleri **bilgisini** ve metin oluşturmada bu bilgiyi uygulayabilme yeteneğini içermektedir.
- Araştırma yetkinliği, bilgi edinme ve işleme, kaynak dili anlamak ve hedef metni oluşturmak ile ilgili gerekli olan dilbilgisel bilgiyi ve uzmanlık bilgisini etkin bir şekilde edinme yeteneğini içermektedir. Ayrıca araştırma araçlarını

⁶⁵ European Committee for Standardization, **Translation Services- Service Requirements prEN15038**, Final Draft, 2006, s. 4, (Çevrimiçi) http://www.babelia.pt/media/norma_en_15038.pdf, 5 Haziran 2015.

⁶⁶ Bunlar: terimce (terminology), dilbilgisi (grammar), sözcük kullanımı (lexis), biçem (style), yerel ve bölgesel dil kullanımı (locale), biçimlendirme (formatting) hedef kitle ve çevirinin amacıdır (target group and purpose of the translation). Bkz.: **A.e.**, s. 10-11.

kullanma **deneyimini**, mevcut bilgi kaynaklarını etkin kullanma ile ilgili uygun stratejiler geliştirme yeteneğini gerektirmektedir.

- Kültürel yetkinlik, kaynak ve hedef dillere özgü yöresel, davranışsal standartları ve değer sistemleri ile ilgili bilgiyi kullanabilme yeteneğini içermektedir.
- Teknik yetkinlik, çevirilerin profesyonel bir biçimde hazırlanması ve üretilmesi ile ilgili gerekli yetenek ve **becerilerden** oluşmaktadır. Teknik kaynakları uygun ve doğru şekilde kullanabilme becerisini içermektedir⁶⁷.

Standart kapsamında belirtilen bu yetkinliklerin nasıl edinilebileceği ile ilgili bilgiler de yer almaktadır. Buna göre söz konusu yetkinlerin:

- Çeviri alanında resmi olarak tanınır bir yükseköğretim derecesi ya da
- diğer herhangi bir konu alanında denk bir yeterlilik ve belgelendirmek kaydı ile çeviri alanında iki yıllık tecrübe veya
- belgelendirmek kaydı ile çeviri alanında en az beş yıllık tecrübe yoluyla edinilmiş olması gerekmektedir⁶⁸.

Bu bilgilerden çeviri alanında sahip olunan derecenin beş yıllık mesleki deneyime eş değer olduğu görülmektedir. Pym v.d.ne göre buradan çeviri diplomasının sektör için çevirmen yeterliliğinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirildiği sonucu çıkarılabilir⁶⁹.

4.7. Avrupa’da Çevirmen Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi

Avrupa’da çevirmenlerin istihdam edildiği başlıca alanlar incelendiğinde günümüzde çevirmen yeterlilikleri ile ilgili bir takım genel çıkarımlara ulaşılabilir. Öncelikle çevirmen hangi alanda istihdam edilmiş olursa olsun, bilindik tanımı ile bir

⁶⁷ A.e., s. 6 – 7.

⁶⁸ A.e., s. 7.

⁶⁹ Pym v.d., a.g.e., s. 17.

dilden diğereine çeviri yapan kişiden çok daha farklı görevi yerine getirmektedir. Bu nedenle günümüz çevirmeninden çeviri yapmanın ötesinde farklı bilgi (knowledge), beceri (skill), yetenek (ability) ve yetkinliklere (competences) sahip olması beklenmektedir. Özellikle yetkinlik kavramının çeviri sektöründe çevirmen yeterliliklerini ifade etmede oldukça sık kullanılan bir kavram olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Tutum (attitude), farkındalık (awareness), deneyim (experience) ise çeviri sektöründe çevirmenin sahip olması gerekenleri ifade etmekte kullanılan diğer bazı kavramlardır.

Çevirmen istihdam eden kuruluşların kendi kuruluş amaçları, örgütsel yapıları, ihtiyaç ve işleyişleri doğrultusunda çevirmenlerde aradıkları farklı özelliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Avrupa Birliği üyesi ülkelerde çalışan resmi çevirmenler genellikle belirli ulusal yasal düzenlemeler doğrultusunda istihdam edilmekte ve görevlerini yasalarca belirlenen şartlar doğrultusunda yerine getirmektedirler. Bu durum resmi çevirmenlerin özellikle hukuk ve ekonomi gibi alanlarda ileri düzey bir bilgiye sahip olmasının yanı sıra, toplum ve taraflara karşı taşıdıkları yasal sorumluluk nedeni ile mesleki ilkeler ve uygulamalar konusunda üst düzey bir farkındalığa sahip olmalarını gerektirmektedir. Avrupa Birliği kurumlarında çalışacak çevirmenlerin ise dil bilgisi ve çeviri becerilerinin yanı sıra tüm kurum çalışanlarında aranan ortak bir takım yetkinliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bunlar analiz ve problem çözme, iletişim, kaliteyi ve istenen sonuçları sağlama, öğrenme ve gelişim, öncelik belirleyebilme ve organizasyon, zorluklarla başa çıkabilme, başkaları ile çalışabilme, liderlik gibi geniş çaptaki kurumların ihtiyaç duyduğu genel bazı mesleki yetkinliklerdir. Avrupa Çeviri Hizmetleri Kalite Standardı kapsamında çeviri hizmet sağlayıcıları açısından çeviride kalitenin sağlanmasının beklendiği, bu nedenle çeviride kalite yönetim sistemi, proje yönetimi, müşteri ilişkileri gibi unsurların ön plana çıktığı söylenebilir⁷⁰. Bununla

⁷⁰ 2011 yılında Avrupa çeviri endüstrisi içerisindeki ticari çeviri hizmet sağlayıcısı işverenlerin çevirmenlerde hangi yetkinlikleri aradıklarını belirlemeye yönelik olarak Avrupa'da çeviri eğitiminin işlevselliğini arttırmak amacı ile başlatılmış bir Erasmus Akademik Ağı olan Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe (OPTIMALE) tarafından 700'ün üzerinde katılımcı ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda çeviride kaliteyi sağlamak, işverenlerin çeviri sürecinde en

beraber standart kapsamında çevirmenlerin sahip olması gerekenlerin çeşitli bilgi, beceri ve yetenekleri içeren yetkinliklerle ifade edildiği görülmektedir.

Çevirmenlerin istihdam alanları ve yerine getirdikleri görevlere göre farklı bilgi, becerileri, yetenek ve yetkinliklerin ön plana çıkmasına karşın, bir takım özelliklerin hemen her çevirmende aranan ortak özellikler olarak ön plana çıktığı söylenebilir. Bunlar kaynak-hedef dil bilgisi, çeviri becerileri, araştırma becerileri, konu alanı bilgisi, teknoloji becerileri gibi bilgi ve beceriler ile bir arada ve uyumlu bir şekilde çalışabilmek, etkin iletişim kurabilmek, öğrenme isteği ve mesleki gelişimini sürdürebilmek gibi yetkinliklerdir.

Akademik yeterlilikler açısından farklı iş sahalarında çevirmen olarak çalışabilmek için genellikle bir üniversite derecesinin gerekli olduğu görülmektedir. Buna rağmen pek çok durumda bu üniversite derecesinin çeviri alanında olması ile ilgili bir şart bulunmaması düşündürücüdür. Bu durum çeviri sektöründe çeviri mezunlarının çevirmenlerden talep edilen bilgi, beceri ve yetkinlikleri karşılamada yetersiz kaldığı düşüncesinin hâkim olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Çevirmenlerin işe alımlarında yapılan sınavların önemli ölçüde belirleyici olması bu düşüncüyü kuvvetlendirmektedir. Bu durumun üniversitelerde sunulan çeviri eğitiminin kalitesi ile ilgili soru işaretlerine neden olduğu söylenebilir.

4.8. Türkiye’de Çevirmen Yeterlilikleri

Başbakanlık İdareyi Geliştirme Başkanlığı, 2011 yılının Ekim ayında Türkiye’de çevirmenlik mesleğinin durumunu ortaya koymak amacı ile bir rapor hazırlamıştır. Raporda çevirinin küreselleşen dünyadaki yerine değinilirken, ulusal düzeyde Avrupa Birliği süreci ile beraber toplumsal bir ihtiyaç haline gelen çevirinin

önemli gördükleri unsur olarak belirlenmiştir. Bunu, müşteri taleplerini belirlemek ve kalite kontrol süreçlerini bilmek ve uygulamak izlemektedir. Bkz.: OPTIMALE, **Progress Report**, y.y., t.y., s. 16, (Çevrimiçi) http://www.ressources.univ-rennes2.fr/service-relations-internationales/optimale/attachments/article/40/Public%20part_report_2010_OPTIMALE%204018-001-001.pdf, 15 Haziran 2015.

ülkemiz açısından önemine dikkat çekilmiş, çeviri “uygulama alanlarına göre kendi içinde uzmanlaşma ve profesyonellik isteyen başlı başına bir meslek dalı” olarak tanımlanmıştır⁷¹. Rapor kapsamında çevirinin tanımının yanı sıra çevirmenlik için kişilerin sahip olması gereken özellikler ile ilgili bilgilere de değinilmiştir. Buna göre çevirmen olmak isteyen kişilerin üst düzey genel akademik yetenek ve sözel yeteneğin yanı sıra üst düzeyde okuduğunu anlama gücüne ve belleğe sahip, yabancı dillere ve kültürlere ilgi duyan, uzun süre yazılı metinler üzerinde çalışabilecek kimseler olmaları gerekmektedir⁷². Türkiye’de çevirmenler genellikle sözleşmeli veya kadrolu olarak kamu sektöründe ya da özel sektörde istihdam edilmektedirler. Ayrıca çevirmenler isterlerse kendi çeviri bürolarını açabilmektedirler⁷³.

Kamu Sektörü	Özel Sektör
Başbakanlık	Yayınevleri
Dış İşleri Bakanlığı	Gazeteler
Avrupa Birliği Bakanlığı	Magazin Dergileri
Kültür ve Turizm Bakanlığı	Film Stüdyoları
Adalet Bakanlığı	Dershaneler
Maliye Bakanlığı	Uluslararası Kuruluşlar
Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı	
Milli İstihbarat Teşkilatı	
Emniyet Genel Müdürlüğü	
Mesleki Yeterlilik Kurumu	
Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü	
Karayolları Genel Müdürlüğü	
Tarım ve Kırsal Kalkınmayı Destekleme Kurumu	
Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı	
Basın Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü	
Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı	
T.C. Devlet Demiryolları İşletmesi Genel Müdürlüğü	
Türkiye Vagon Sanayii A.Ş. Genel Müdürlüğü	
İl Afet ve Acil Durum Müdürlükleri	
Darphane ve Damga Matbaası Genel Müdürlüğü	
T.C. Posta ve Telgraf Teşkilatı Genel Müdürlüğü	

Tablo 19. Türkiye’de çevirmenlerin çalışma alanları ve iş bulma olanakları⁷⁴

⁷¹ Nazmi Küçükyağcı, Burcu Avcı, **Türkiye’de Çevirmenlik Mesleği Araştırma Raporu**, y.y., y.y., 2011, s. 4, (Çevrimiçi) <http://www.igb.gov.tr/Kutuphane/Ara%C5%9Ft%C4%B1rma%20Raporu%20-%20T%C3%BCrkiyede%20%C3%87evirmenlik%20Mesle%C4%9Fi.pdf>, 5 Haziran 2015.

⁷² **A.e.**, s. 5-6.

⁷³ Türkiye’de çeviri bürosu açmak için çeviri deneyimine sahip olmak ya da dil ile ilgili bir alan mezunu olmak gibi özel şartlar bulunmamakta, dileyen herkes çeviri bürosu açabilmektedir.

⁷⁴ **A.e.**, s. 6-7.

Kamuda çalışmak isteyen çevirmen adaylarının genel olarak kadro için talep edilen dil ile ilgili lisans programlarından mezun olmaları ve Kamu Personeli ve Seçme Sınavı'ndan (KPSS) yeterli puanı almış olmaları gerekmektedir. Özel sektörde çalışmak için olmazsa olmaz şartlar bulunmazken, dil ile ilgili herhangi bir alandan mezun olan ve söz konusu dili bildiğini gösterir bir yeterlilik belgesine sahip hemen herkes çevirmen iş ilanlarına başvurabilmektedir. Noterlerde çevirmen olarak çalışabilmek için kişinin dil bildiğinin göstergesi olarak diplomasını veya buna eş değer bir belgeyi sunması yeterlidir. Noterin çevirmen adayının doğruları yazıp söyleyeceğine dair düzenlemiş olduğu yemin zaptının imzalamasının ardından kişi o noterin çevirmeni sayılmaktadır. Bu açıdan Kurt'un vurguladığı gibi noterlerde çevirmenlik yapabilmek için çevirmenin yetkinliği konusunda herhangi bir kriter bulunmamaktadır⁷⁵.

Türkiye'de uzun bir süre çevirmenlik mesleğinin standartları, çalışma koşulları, ücretleri ve hakları, mesleğin örgütlenmesiyle ilgili herhangi bir yasal bir düzenleme getirilmemiş, bu durum çevirmenlik mesleğinin gelişimini önemli ölçüde sekteye uğratmıştır. Öner, çeviri işinin ve çevirmenin resmi bir tanımının olmaması, çevirmenlik mesleğinin statüsü ve icra edilmesine ilişkin yasaların eksikliği, meslek alanının düzenlenmesi ve iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapan bir meslek odasının bulunmaması gibi pek çok sorunun Türkiye'de çevirinin meslekleşmesi sürecini uzun ve sancılı bir hale getirdiğini ifade etmektedir⁷⁶. Öte yandan Kaya, bir etkinliğin meslek olarak adlandırılması için genellikle diploma, lisans, ruhsat, sertifika, yeterlilik belgesi gibi bir belge ile kabul edilmesi, uygulama standartları ve

⁷⁵ Mehmet Kurt, "Çeviri ve Çevirmenlik Mesleğinin Hukuk Muhakemeleri Kanunu ve Ceza Muhakemesi Kanunundaki Yeri", **Avrupa Birliği Bakanlığı Çeviri Platformu Bildirileri**, İstanbul, y.y., 2012, s. 57, (Çevrimiçi) http://www.abgs.gov.tr/files/ceb/Ceviri_Platformu_Resimleri/platform_bildirileri.pdf, 5 Haziran 2015.

⁷⁶ Senem Öner, "Çevirmenlik "Mesleği"- Çeviri Eğitimi İlişkisi Bağlamında Türkiye'de Çeviri Alanına Bakış", **Avrupa Birliği Bakanlığı Çeviri Platformu Bildirileri**, İstanbul, y.y., 2012, s. 61, (Çevrimiçi) http://www.abgs.gov.tr/files/ceb/Ceviri_Platformu_Resimleri/platform_bildirileri.pdf, 5 Haziran 2015.

etik kurallarının belirlenmiş olmasının beklendiğini vurgulamaktadır⁷⁷. Bu nedenle çeviri etkinliğinin bir meslek haline alması çevirmenlik yasasının çıkarılmasına, bir çevirmenler odasının kurulmasına, meslek standartlarının oluşturulmasına ve çevirmenlik mesleğini icra edecek kişilerin belirli bir yetkinliğe sahip olduğunu belirleyen yeterlilik sınavlarından geçirilmelerine bağlıdır⁷⁸. Türkiye’de çevirmenlik mesleğinin gelişimi açısından söz konusu beklentilerin gerçekleştirilmesine dönük en büyük adımlardan biri Mesleki Yeterlilik Kurumu’nun kurulması ile atılmıştır.

4.8.1. Mesleki Yeterlilik Kurumu

Mesleki Yeterlilik Kurumu’nun (MYK) kurulması süreci, 1992-2000 yılları arasında Dünya Bankası tarafından desteklenen ve Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) tarafından koordine edilen İstihdam ve Eğitim Projesiyle (EİP) ile başlamıştır. Projenin amacı işsizlere sağlanacak eğitim ile istihdamlarının sağlanması, meslek standartları, sınav ve belgelendirilme sisteminin kurulması, iş gücü piyasası enformasyon sisteminin geliştirilmesi ve kadın istihdamının artırılması olarak belirlenmiştir⁷⁹. 1992 yılında proje kapsamında Meslek Standartları Komisyonu (MSK) kurulması ve 1995-2000 yılları arasında komisyon gözetiminde gerçekleştirilen çalışmalarla, Türkiye’de eğitim ve iş dünyası bu dönemde meslek standardı kavramı ile tanışmıştır. 2000 yılında projenin tamamlanması ile beraber hazırlanan Ulusal Meslek Standartları Kurumu (UMSK) Kanun Taslağı 2004 yılında Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB) tarafından Başbakanlığa sunulmuş ancak kanun tasarısına dönüşmemiştir⁸⁰.

⁷⁷ Osman Kaya, “Çeviri Sektöründe Mesleklaşma ve Örgütlenme”, **Avrupa Birliği Bakanlığı Çeviri Platformu Bildirileri**, İstanbul, y.y., 2012, s. 44, (Çevrimiçi) http://www.abgs.gov.tr/files/ceb/ceviri_platformu_resimleri/platform_bildirileri.pdf, 5 Haziran 2015.

⁷⁸ Küçükyağcı, Avcı, **a.g.e.**, s. 33.

⁷⁹ İŞKUR, İŞKUR internet sayfası, İstihdam ve Eğitim Projesi, (Çevrimiçi) http://statik.iskur.gov.tr/tr/proje_protokol/ieprojesi.htm, 5 Haziran 2015.

⁸⁰ Mesleki Yeterlilik Kurumu, Mesleki Yeterlilik Kurumu internet sayfası, Tarihçe, (Çevrimiçi) <http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/hakimizda/tarihce>, 4 Mart 2015.

UMSK taslağı 2002-2007 yıllarında uygulanan ve ülkenin sosyo-ekonomik gereksinimlerine cevap verebilecek, hayat boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda yüksek nitelikli bir mesleki eğitim sisteminin geliştirilmesini hedefleyen Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında tekrar gündeme gelmiştir. Kanun Taslağı güncellenerek Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve İŞKUR tarafından yürütülen çalışmalar kapsamında 2005 yılında Bakanlar Kurulu'na sunulmuştur. 2006 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne sevk edilen Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanun Tasarısı, 21 Eylül 2006 tarihinde oy birliği ile kabul edilmiş, yönetim kurulu üyelerinin belirlenmesinin ardından 26 Aralık 2006 tarihinde Mesleki Yeterlilik Kurumu faaliyetlerine resmen başlamıştır⁸¹. Esasen ulusal ve uluslararası meslek standartlarını temel alarak teknik ve meslekî alanlarda standart ve yeterliliklerin esaslarını belirlemek, bunlara ilişkin denetim, ölçme ve değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandırma faaliyetlerini yürütmek üzere kurulan Mesleki Yeterlilik Kurumu, AB uyum süreci kapsamında eğitim ve istihdam alanlarında gerçekleştirilen düzenlemelerle daha geniş görev ve sorumluluklar üstlenmiştir. 2 Kasım 2011 tarih ve 28103 (Mükerrer) sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 665 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu'na 23/A maddesi eklenmiş, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi'nin oluşturulması, geliştirilmesi ve güncelliğinin korunması ile ilgili faaliyetlerin kurum tarafından gerçekleştirildiği ifade edilmiştir⁸². Böylece Mesleki Yeterlilik Kurumu edindiği yeni görev ve sorumlulukları ile beraber Türkiye Yeterlilikler Kurumu halini almıştır⁸³. 23 Nisan 2015 tarihinde 29335 sayılı resmi gazetede yayımlanan 6645 sayılı Kanun'un 65. maddesi ile 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu'nun 13. maddesinde değişiklik yapılmış, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin oluşturulması, yürütülmesi ve güncellenmesi ile ilgili

⁸¹ A.e.

⁸² Resmi Gazete, Sayı 28103, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname, 665, Madde 41, (Çevrimiçi) <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/11/20111102m1.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/11/20111102m1.htm>, 6 Haziran 2015.

⁸³ Bkz.: Dipnot 80.

çalışmaların Mesleki Yeterlilik Kurumu Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Dairesi Başkanlığı tarafından gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır⁸⁴.

4.8.2. Çevirmen Meslek Standardı

Ulusal Meslek Standardı (UMS), “bir mesleğin başarı ile icra edilebilmesi için Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından kabul edilen gerekli bilgi, beceri, tavır ve tutumların neler olduğunu gösteren asgari norm” olarak tanımlanmaktadır⁸⁵. Standardın hazırlanacağı meslekler, Mesleki Yeterlilik Kurumu Yönetim Kurulu tarafından iş piyasasının ve eğitim kurumlarının öncelikli ihtiyaçları ve sektör komitelerinin önerileri dikkate alınarak belirlenmektedir. Meslek Standartları, Mesleki Yeterlilik Kurumu Yönetim Kurulu tarafından onaylanmış olan meslek standardı formatına uygun ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi düzeyleri ile uyumlu olacak şekilde, MYK tarafından yetkilendirilen sektörü temsil etme yetkinliği olan kurumlarca ya da MYK tarafından oluşturulan çalışma grupları tarafından hazırlanabilmektedir. MYK Sektör Komitesi’nin görüşünün alınmasının ardından hazırlanan taslak meslek standardı, Mesleki Yeterlilik Kurumu Yönetim Kurulu’na sunulmakta ve yönetim kurulunun onayı ile geçerlilik kazanmaktadır⁸⁶.

Çevirmenlik Meslek Standardı’nın oluşturulmasına yönelik çalışmalar 2012 yılının bahar döneminde başlatılmıştır. Bu hedefle standart taslağının hazırlanabilmesi için öncelikli olarak bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunda Boğaziçi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Çeviri Derneği, Türkiye Konferans Tercümanları Derneği, Çeviri İşletmeleri Derneği, İşitme Engelliler Federasyonu, Avrupa Birliği Bakanlığı Çeviri Eşgüdüm Başkanlığı, Mesleki Yeterlilik Kurumu gibi kurum ve kuruluşların

⁸⁴ Resmi Gazete, Sayı 29335, İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, No. 6645, Madde 65, kabul tarihi 4.4.2015, Resmi Gazete, (Çevrimiçi) <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150423-3.htm>, 13 Haziran 2015.

⁸⁵ Mesleki Yeterlilik Kurumu, Mesleki Yeterlilik Kurumu internet sayfası, Ulusal Meslek Standardı, (Çevrimiçi) <http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-meslek-standartlar-ana>, 6 Haziran 2015.

⁸⁶ A.e.

temsilcileri yer almış, böylece standardın oluşturulmasında mümkün olan en fazla sayıda paydaşın söz sahibi olması amaçlanmıştır⁸⁷. Meslek Standardı'nın hazırlanmasına yönelik olarak 11-13 Nisan 2012 ve 10-11 Mayıs 2012 tarihlerinde Ankara'da meslek standardı hazırlama çalışmaları düzenlenmiş ve çalışma grubu üyelerine meslek standardının hazırlanması ile ilgili bir eğitim verilmiştir. Bu yönüyle Çevirmenlik Meslek Standardı, Ulusal Yeterlilik Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (UYEP) kapsamında bir Teknik Çalışma Grubu tarafından hazırlanan ilk meslek standardı özelliğini taşımaktadır⁸⁸. Hazırlanan taslak standart önce sektördeki ilgili kurum ve kuruluşların görüşlerine sunulmuş, MYK Medya, İletişim ve Yayıncılık Sektör Komitesi tarafından incelenmesinin ardından MYK Yönetim Kurulu'na onaylanarak 29.1.2013 tarih ve 28543 (Mükerrer) sayılı Resmi Gazete'de Çevirmen (Seviye 6)⁸⁹ Meslek Standardı adı ile yayımlanmıştır.

Çevirmen Meslek Standardı, 1. Giriş, 2. Meslek tanıtımı, 3. Meslek profili, 4. Ölçme, değerlendirme ve belgelendirme olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Standart içinde yer alan Meslek Profili başlıklı üçüncü bölümde çevirmenden yerine getirmesi beklenen görevlere yer verilmiştir:

- İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) ve çevre koruma ile ilgili önlemler almak
- İş organizasyonu yapmak
- Çeviri öncesi hazırlık yapmak
- Sözlü çeviri yapmak
- Yazılı çeviri yapmak
- Çeviri hizmet faaliyeti ile ilgili kalite faaliyetlerini yürütmek

⁸⁷ Betül Parlak, "Mesleki Yeterlilik Kurumu'nun Meslek Standardı bağlamında Türkiye'de "Çevirmen Meslek Standardı: Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Tartışmalar", (Çevrimiçi) https://www.academia.edu/4317687/MESLEK%C4%B0_YETERL%C4%B0L%C4%B0K_KURUM_U_NUN_MESLEK_STANDARDI, 6 Haziran 2015.

⁸⁸ MYK, UYEP, UYEP Bülten, III, Ocak-Ekim 2012, s. 2, (Çevrimiçi) <http://www.uyep.net/web/portals/0/bulten3.pdf>, 6 Haziran 2015.

⁸⁹ Seviye 6, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında 6. seviyeye karşılık gelen lisans düzeyini ifade etmektedir.

- Mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmak⁹⁰

Çeviri sürecinin tüm aşamalarını içeren bu görevleri yerine getirebilmek için çevirmenin 38 çeşit bilgi ve beceriye, 24 farklı tutum ve davranışa sahip olması gerekmektedir (Bkz.: EK 5)⁹¹.

Çevirmen Meslek Standardı ile ilgili olarak aşağıdaki değerlendirmeyi yapmak mümkündür:

- 1) Çevirmen Meslek Standardı, Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından çeviri sektöründe yer alan paydaşların katılımı ile Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi düzeyleri doğrultusunda oluşturulmuştur.
- 2) Çevirmen Meslek Standardı, Türkiye’de çevirinin bir etkinlik olmaktan çıkıp bir meslek olarak kabul görmesi yolunda atılmış en önemli adımlardan biridir.
- 3) Türkiye’de yayımlanmış olan Çevirmen Meslek Standardı hem yazılı hem de sözlü çeviri alanlarını kapsayan ilk meslek standardı olma özelliğini taşımaktadır⁹².
- 4) Çeviri öncesi ve sonrası görevleri de içermesi itibari ile standardın süreç odaklı bir bakış açısı ile çevirinin tüm aşamalarını kapsayacak şekilde oluşturulduğu söylenebilir.

⁹⁰ Mesleki Yeterlilik Kurumu, **Ulusal Meslek Standardı Çevirmen Seviye 6**, 2013, s. 9-22, (Çevrimiçi) http://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/2013/300113/CEVIRMEN_Seviye_6_UMS.pdf, 6 Haziran 2015.

⁹¹ **A.e.**, s. 21-22.

⁹² Daha önce Birleşikte Krallık’ta Ulusal Meslek Standartları kapsamında yazılı çeviri meslek standartları ve sözlü çeviri meslek standartları olarak ayrı şekilde yayımlanmış standartlar bulunmaktadır. Yazılı Çeviri Meslek Standardı (National Occupational Standards in Translation) ilk olarak 2001 yılında yayımlanmış, 2007 yılında son halini almıştır. Bkz.: Skills CFA, **National Occupational Standards: Translation**, 2007, (Çevrimiçi) <http://www.skillsfca.org/images/pdfs/National%20Occupational%20Standards/Languages%20and%20Intercultural%20Working/2007/Translation.pdf>, 20 Temmuz 2015.

Sözlü Çeviri Meslek Standardı da (National Occupational Standards in Interpreting) ilk olarak 2001 yılında yayımlanmış ve 2006 yılında güncellenmiştir. Skills CFA, **National Occupational Standards: Interpreting**, 2006, (Çevrimiçi) http://wiki.settlementatwork.org/w/uploads/UK-National_Occupational_Standards_for_Interpreting.pdf, 20 Temmuz 2015.

- 5) Standart kapsamında çevirmenin tanımı, görevleri ve bu görevler için başarıml ölçütleri açıkça ifade edilmiştir. Çeviri dünyasının paydaşları tarafından ortaya konan bu çevirmen profili, Türkiye'deki akademik çeviri programlarının tasarımında yönlendirici bir referans araç olarak göz önünde bulundurulmalıdır.
- 6) Belgelendirme amacı ile gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme ile ilgili uygulamaların yer alacağı ulusal yeterlilikler, mevcut standarda göre hazırlanmaktadır. Mesleki Yeterlilik Kurumu yeterliliğin “[b]ireyin sahip olduğu, yetkili otorite tarafından tanınmış bilgi, beceri ve yetkinliği,” ifade ettiğini belirtmektedir⁹³. Standart içerisinde yetkinlik kavramı yer almamakta, standart çevirmenin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışları içermektedir. Buradan standart hazırlanırken yetkinliğin tutum ve davranışları ifade etmek için kullanıldığı düşünülebilir.

⁹³ MYK, Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu, 2006, (Çevrimiçi) http://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/5544_sayl_MYK_Kanunu_Deiklikler_Ienmi_26.01.2012.pdf, 6 Haziran 2015.

SONUÇ

Bologna ve Lizbon süreçleri, yükseköğretim sistemlerinin 21.yy. bilgi toplumunun gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde düzenlenmesi ile toplumsal ve ekonomik refaha katkıda bulunabilecek bireylerin yetiştirilmesi hedefini açıkça ortaya koymaktadır. Bu hedef, yükseköğretim programlarında öğrenme sürecinin sonunda öğrencilerden bilmeleri, anlamaları ve yapabilmeleri beklenenlerin ifadesi olan öğrenme çıktılarını eğitim reformlarının merkezine yerleştirmiştir. Böylece öğrencilere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve yetkinliklerin neler olduğunun belirlenmesi, yükseköğretim programlarının yeniden düzenlenmesinde başlıca meselelerden biri haline gelmiştir. Bu durum yükseköğretim alanında öğrencilere toplumda ve iş sahasında ihtiyaç duydukları yetkinleri kazandırmayı hedefleyen bir eğitim anlayışının ön plana çıkmasına neden olmuştur. Bu anlayış eğitim programlarının düzenlenmesinde iş sahası ile yakın ilişkiler kurulmasını gerekli kılarken, mesleki eğitim alanında yaygın olarak kullanılan yetkinlik odaklı eğitim böylece yükseköğretim programlarında giderek daha çok tercih edilmeye başlanmıştır.

Avrupa’da eğitim alanında yaşanan bu hareketliliğin Türkiye’deki yansımaları açık bir şekilde gözlemlenebilmektedir. Bologna sürecine 2001 yılında Prag Bildirgesi ile katılan Türkiye’ de yükseköğretim alanında yeterlilikler 2010 yılından bu yana Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi referans alınarak oluşturulmuş olan Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında bilgi, beceri ve yetkinlikler ile ifade edilmektedir. Bununla beraber Türkiye’deki tüm yeterlilikleri kapsayacak ortak ve tek bir Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulması çalışmalarında son aşamaya gelinmiştir.

Bologna süreci kapsamında gerçekleştirilen reformların 21.yy. öncesi sayıları giderek artan ve çeşitlilik kazanan akademik çeviri programları üzerinde önemli etkileri olmuştur. Pek çok Avrupa ülkesinde Bologna süreci öncesinde verilen eğitimin içeriği ve süresi açısından büyük farklılık gösteren akademik çeviri programlarının, Bologna süreci kapsamında ağırlıklı olarak üç yıl süren lisans (180

AKTS) ve iki yıl süren lisansüstü (120 AKTS) programlar şeklinde iki aşamalı olarak tekrar yapılandırıldığı görülmektedir. Eğitim sürelerinde yapılan değişiklikler, eğitim hedeflerinin de gözden geçirilmesine neden olmuştur. Lisans düzeyi çeviri programlarında genel olarak mezunlara genel dil, kültür ve iletişim becerileri ile kariyerleri boyunca geliştirebilecekleri bir takım temel yetkinliklerin kazandırılması hedeflenmektedir. Çeviride uzmanlaşmanın ise lisansüstü düzeyde sunulan çeşitli çeviri programları ile sağlanması amaçlanmaktadır. İstanbul Üniversitesi İngilizce Mütercim-Tercümanlık Lisans Programı da Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi doğrultusunda yeniden düzenlenmiş, programda ders yükleri öğrenme çıktılarına dayalı olarak AKTS açısından ifade edilerek, program yeterlilikleri yetkinlik ağırlıklı bir yaklaşımla bilgi, beceri ve tutumları içerecek şekilde oluşturulmuştur.

Çeviribilim alanında yetkinliğin, diğer pek çok alanda olduğu gibi farklı şekillerde ele alınan bir kavram olduğu görülmektedir. Bununla beraber çeviri eğitimi açısından yetkinlik, temel kavramlardan biri olarak ön plana çıkmaktadır. Son dönemde çeviri eğitimi alanında ortaya konan pek çok yetkinlik modeli bunun bir göstergesidir. Bu nedenle Bologna ve Lizbon süreçleri ile giderek yaygınlaşmakta olan yetkinlik odaklı eğitim yaklaşımının akademik çeviri eğitimi alanında da önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Ancak eğitsel bir bakış açısıyla oluşturulan pek çok yetkinlik modeli, bu modellerin gerçek anlamda uygulanabilirliği ve işlevselliği yönünden eleştirilere maruz kalmaktadır. Tüm bunların yanında yetkinliğin çeviri alanında bazen çeviriyi bazen çevirmeni ifade etmek için, zaman zaman da uzmanlık kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılması, kavramın çeviri eğitimi alanındaki algılanışını karmaşık bir hale getirmektedir.

Çeviri eğitimi alanında yetkinliğin giderek çeviri programlarının hedeflerinin belirlenebilmesi amacıyla, sektörde çevirmenlerden beklenenleri ifade etmek için kullanılan bir kavram olduğu görülmektedir. Ne var ki günümüzde çevirmenlik mesleğinin gereksinimlerinin belirlenmesi zorlaşmaktadır. 21.yy.da teknoloji ve küreselleşme ile beraber çevirmenlik mesleği yeni bir boyuta evrilmekte, görevleri ve iş alanı genişleyen çevirmen giderek çok yönlü ve esnek bir yapıya bürünmektedir.

Buna rağmen hangi alanda istihdam edilirlerse edilsinler günümüzde çevirmenlerin dil bilgisi, konu alanı ve kültür bilgisi gibi bilgilere; çeviri becerisi, araştırma becerisi, teknolojiyi kullanma becerisi gibi becerilere ve birlikte çalışma, iletişim kurma, öğrenme isteği, kişisel ve mesleki gelişimini sürdürme gibi genel bir takım yetkinliklere sahip olmalarının beklendiği söylenebilir. İstihdam açısından çeviri diploması tek başına çevirmen yeterliliğinin bir göstergesi olarak yeterli görülmezken, çoğu durumda sektör içerisinde çevirmen adaylarının sahip olmaları gerektiği düşünülen yeterliliklerin gerçekleştirilen sınavlarla ölçüldüğü görülmektedir.

Türkiye’de Avrupa Birliği uyum süreci kapsamında çevirmenlik mesleği ile ilgili önemli değişimler yaşanmaktadır. Bu süreçte Türkiye’de çevirmenlik mesleğinin durumunun iyileştirilmesine yönelik adımların atıldığı gözlemlenmektedir. 2006 yılında Mesleki Yeterlilik Kurumu’nun kurulmasını, 2013 yılında Çevirmen Meslek Standardı’nın yayımlanması izlemiştir. Standartta çevirmenin tanımı ve görevleri açıkça belirtilirken, çeviri sürecinde gerçekleştirilen tüm görevler için gerekenler bilgi, beceri, tutum ve davranışlar şeklinde ifade edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili meseleleri içeren mesleki yeterliliklerin hazırlanmasına yönelik çalışmalar ise halen sürdürülmektedir.

Tüm bu bilgilerden aşağıda yer alan sonuçlara ulaşmak mümkündür:

- Bologna süreci ile belirlenen hedeflere ulaşabilmesi, öncelikle tüm paydaşlar arasında ortak bir dil olan öğrenme çıktılarının doğru bir şekilde kullanılmasına bağlıdır.
- Kaynağını iş sahasından alan yetkinlikler, eğitim-öğretim programlarında öğrenmenin açık bir şekilde ifade edilmesi olan öğrenme çıktıları şeklinde yer almalıdır.

- Yükseköğretim reformları bağlamında yetkinlik, akademik çeviri eğitimi alanında çevirmenlik mesleğinin belirlenen meslek standartlarına göre gerçekleştirilebilmesi için çevirmenin sahip olması gerekenleri ifade ederken, çeviri programlarının düzenlenmesinde yol gösterici bir kavram olarak kullanılmaktadır. Akademik çeviri eğitimi açısından çevirmen yetkinliğinin çeviri yetkinliğine göre daha kapsamlı, çeviri uzmanlığına göre ise daha gerçekçi bir hedef olduğu söylenebilir.
- Türkiye’de yükseköğretim programlarının düzenlenmesinde kullanılan Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında yer alan yetkinlik tanımının, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi’nin güncel halinde yer alan kullanımı ile farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Tüm yeterlilikleri kapsayan yeni ve tek bir Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulmasına yönelik yürütülmekte olan çalışmalarda ise artık son aşamaya gelinmiştir. Bu durum Türkiye’de yükseköğretim programlarının yeni bir düzenlemeyle karşı karşıya olup olmadığı sorusunu beraberinde getirmektedir.
- Bologna sürecinde lisans düzeyi için belirlenen yeterliliklerle farklı iş alanlarında istihdam edilebilecek, sahip oldukları yetkinlikleri kariyerleri boyunca geliştirirken yeni yetkinlikler edinebilecek, değişen şartlara kolay uyum sağlayabilen, esnek mezunlar yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Sektör içerisindeki esnek ve çok yönlü çevirmen ihtiyacı düşünüldüğünde Bologna sürecinin bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı öngörülebilir. Bunun yanı sıra farklı alanlarda uzman çevirmenlerin yetiştirilmesini amaçlayan lisansüstü programların, sektörün belirli alanlardaki uzman çevirmen talebinin karşılanabilmesi için bir çözüm önerisi sunduğu söylenebilir.
- Bologna süreci, istihdam hedefi ile eğitim ve iş sahası arasındaki iletişimin kuvvetlendirilmesi, eğitim-öğretim programlarının tüm paydaşların katılımı ile oluşturulması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu anlamda sürecin

akademik çeviri eğitiminde eğitim ve sektör arasında var olduğu iddia edilen boşluğun doldurulması açısından bir fırsat sunduğu söylenebilir. Bologna süreci kapsamında belirlenen akademik yeterlilikler **bilgi** (knowledge), **understanding** (anlayış), **ability** (yetenek), **beceri** (skill), **yetkinlik** (competence) kavramlarından oluşmaktadır (Bkz.: EK 1). Sektör içerisindeki mesleki yeterliliklerin de ağırlıklı olarak **bilgi**, **beceri**, **yetenek** ve **yetkinlik**lerle ifade edildiği görülmektedir. **Tutum** (attitude), **farkındalık** (awareness), **deneyim** (experience) ise çeviri sektöründe mesleki yeterlilikleri ifade etmekte kullanılan diğer bazı kavramlardır. Bu açıdan akademik yeterlilikler ile sektör içerisindeki mesleki yeterliliklerin genel olarak benzer kavramlarla ifade edildiği söylenebilir. Bununla beraber akademik ve mesleki yeterlilikler açısından daha yakın bir birliktelik kurulabilmesi için ortak kavramların kullanımı kadar bu kavramların içinin nasıl doldurulduğunun da açıklığa kavuşturulması gerekmektedir.

- Türkiye’de akademik ve mesleki yeterliliklerin ifade edilmesinde farklı kavramların kullanıldığı göze çarpmaktadır. Çevirmen Meslek Standardı’nda yetkinlik kavramı yer almazken, çevirmenden sahip olması beklenenler **bilgi**, **beceri**, **tutum** ve **davranışlar** ile belirtilmektedir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında oluşturulan akademik yeterliliklerin ise **bilgi**, **beceri**, kişisel ve mesleki **yetkinlik**lerden oluştuğu görülmektedir. Böylece yetkinlik kavramının tutum ve davranışları ifade etmek için kullanıldığı düşünülebilir. Buna karşın Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında yetkinlik sorumluluk ve özerklik açısından tanımlanmaktadır. Bu durumun Türkiye’de akademik yeterlilikler ile mesleki yeterliliklerinin karşılaştırılması noktasında farklılıklara neden olabileceği öngörülebilir.

KAYNAKÇA

- Aalders, Rob: **IT Outsourcing: Making It Work**, A white paper, Fujitsu, 2002, s. 1-21, (Çevrimiçi) http://www.fujitsu.com/downloads/WWW2/whitepaper_IT-outsourcing.pdf, 31 Mayıs 2015.
- Adam, Stephen: “An introduction to learning outcomes: A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area”, **EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work**, Ed., Eric Froment v.d., Berlin, Raabe Academic Publishers, 2006, s. 1-24, (Çevrimiçi) http://is.muni.cz/do/1499/metodika/rozvoj/kvalita/Adam_IH_LP.pdf?lang=en, 30 Mart 2015.
- Adam, Stephen: “Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process”, Bologna Seminar, Learning outcomes based higher education: the Scottish experience, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland, 2008, s. 1-19, (Çevrimiçi) <http://www.azgk.am/doc/Gibbs/6.pdf> 15 Nisan 2015.
- Akdağ, Ayşe Işık: “Mütercim Tercümanlık Öğrencilerinde Çeviri Edincinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi” [Yayımlanmamış Doktora Tezi], İstanbul Üniversitesi, Çeviribilim Anabilim Dalı, İstanbul, 2015.
- Albayrak, Tahir: “Niş Pazarlama Prensipleri ve Ortopedik Destek Ürünleri Pazarı Örneği”, **Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi**, 11, 2006, s. 219-235, (Çevrimiçi) http://80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/ozer/Dersler/Pazarlama_Yuksekk Lisans/Incelenecek_makaleler/Nispazarlamaprensipleri.pdf, 31 Mayıs 2015.
- Albir, Amparo Hurtado: “Competence-based Curriculum Design for Training Translators”, **The Interpreter and Translator Trainer**, 1:2, 2007, s. 163-195.
- Archer, Jill: “Internationalisation, technology and translation”, **Perspectives: Studies in Translatology**, 10:2, 2002, s. 87-117.
- Asensio, Roberto Mayoral: **Translating Official Documents**, London and New York, Routledge, 2003.

- Baer, Brian James,
Geoffrey S. Koby: “Translation pedagogy: The other theory”, **Beyond the Ivory Tower**, Ed. Brian James Baer, Geoffrey S. Koby, The American Translators Association Scholarly Monograph Series, Volume XII, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2003, s. vii-xv.
- Baker, Mona: **In other words: A Coursebook on Translation**, Second Edition, London&New York, Routledge, 2011.
- Bergen Communiqué: The European Higher Education Area - Achieving the Goals: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 2005, (Çevrimiçi)
http://www.ehea.info/Uploads/about/050520_Bergen_Communique1.pdf,
24 Mart 2015.
- Berlin Communiqué: Realising the European Higher Education Area: Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin, 2003, (Çevrimiçi)
http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf,
24 Mart 2015.
- Biemans, Harm,
Loek Nieuwenhuis,
Rob Poell,
Martin Mulder,
Renate Wesselink: “Competence-based VET in the Netherlands:background and pitfalls”, **Journal of Vocational Education and Training**, Volume 56, Number 4, 2004, s. 523-538, (Çevrimiçi)
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636820400200268>,
19 Nisan 2015.
- Bjornavold, Jens,
Slava Pevec-Grm: “Qualifications frameworks in Europe”, **Global National Qualifications Framework Inventory**, ASEM education Ministers Conference, Kuala Lumpur, 2013, (Çevrimiçi)
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2211_en.pdf 20 Nisan 2015.
- Bloom, Benjamin S.: **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals**, Handbook 1 Cognitive Domain, London, Longmans, 1956.

- Bologna Declaration: Joint declaration of the European Ministers of Education, Bologna, 1999, (Çevrimiçi) http://www.magnacharta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf, 24 Mart 2015.
- Bologna Follow-Up Group: **ECTS USERS' GUIDE 2015 Draft Version**, 2015, (Çevrimiçi) www.kvalifikacije.hr/fgs.axd?id=653, 9 Haziran 2015.
- Bologna Uzmanları Ulusal Takımı: **Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması "Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi" 2007-2008 Sonuç Raporu**, Ed., Prof. Dr. Kerim Edinsel, y.y., 2008, (Çevrimiçi) <http://w3.gazi.edu.tr/~gyavuzcan/documents/1.pdf>, 30 Mart 2015.
- Bowen, Margaret, David Bowen, Francine Kaufmann, Ingrid Kurz: "Interpreters And The Making Of History", **Translators through history**, Ed. Jean Delisle, Judith Woodsworth, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins Publishing, 1995, s. 245-277.
- Brockmann, Michaela, Linda Clarke, Christopher Winch: **Knowledge, Skills and Competence in The European Labour Market: What's in a vocational qualification?**, London/New York, Routledge, 2011.
- Brubacher, John Seiler, Willis Rudy: **Higher Education in Transition: A History of American Colleges and Universities**, 4.bs., New Jersey, Transaction Publishers, 1997.
- Bucharest Communiqué: Making the Most of Our Potential Consolidating the European Higher Education Area, Bucharest, 2012, (Çevrimiçi) <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%282%29.pdf>, 24 Mart 2015.
- Budapest-Vienna Declaration: On the European Higher Education Area, Budapest-Vienna, 2010, (Çevrimiçi) http://www.ehea.info/Uploads/news/Budapest-Vienna_Declaration.pdf, 24 Mart 2015.
- Burçoğlu, Nedret Kuran: "Çeviri Bölümlerinin Programları ve Özellikleri, Boğaziçi Üniversitesi", **Forum: Türkiye'de Çeviri Eğitimi Nereden Nereye?**, Yay. Haz. Turgay Kurultay, İlknur Birkandan, İstanbul, Sel, 1997, s. 138-143.

- Calvo, Elisa: “Translation and/or translator skills as organising principles for curriculum development practice”, **The Journal of Specialised Translation**, Issue 16, 2011, s. 5-25, (Çevrimiçi) http://www.jostrans.org/issue16/art_calvo.pdf, 19 Mayıs 2015.
- Caminade, Monique, Anthony Pym: “Translator-training Institutions”, **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**, Ed. Mona Baker, London and New York, Taylor&Francis, 2005, s. 280-285.
- CEDEFOP: **Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms**, Luxembourg, 2008, (Çevrimiçi) www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf, 14 Nisan 2015.
- CEDEFOP: **The Shift to Learning Outcomes: Policies and Practices in Europe**, Cedefop Reference series 72, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2009(a), (Çevrimiçi) http://www.cedefop.europa.eu/files/3054_en.pdf, 30 Mart 2015.
- CEDEFOP: **The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards**, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2009(b), s. 14.
- CEDEFOP: **Curriculum reform in Europe The impact of learning outcomes**, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2012, (Çevrimiçi) www.cedefop.europa.eu/files/3054_en.pdf, 17 Nisan 2015.
- Chau, Simon S.C.: “Translation Education”, **An Encyclopaedia of Translation: Chinese-English, English-Chinese**, Ed. Chan Sin-Wai, Hong Kong, The Chinese University Press, 2001, s. 190-208.
- Chesterman, Andrew: **Memes of Translation: The Spread Of Ideas In Translation Theory**, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1997.
- Chesterman, Andrew: “Teaching Strategies for Emancipatory Translation”, **Developing Translation Competence**, Ed. Christina Schaffner&Beverly Adab, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2000, s. 77-90.

- Chomsky, Noam: **Aspects of the Theory of Syntax**, Cambridge, Massachusetts, the M.I.T press, 1965.
- Christophe, Charle,
Jacques Verger: **Üniversitelerin Tarihi**, Ankara, Dost Kitabevi, 2005.
- CIUTI: CIUTI internet sayfası, (Çevrimiçi) <http://www.ciuti.org/>, 23 Nisan 2015.
- Commission of the
European Communities: Towards A European Qualifications Framework For Lifelong Learning, SEC(2005) 957, Brussels, 2005, (Çevrimiçi)
<http://www.cpi.si/files/CPI/userfiles/Datoteke/Novice/EKO/EQF-EN-final-version -PDF1.pdf>, 20 Nisan 2015.
- Corten, Hans: **Competence development and labour market benefits of internationally mobile students** [Yayımlanmış Doktora Tezi], Maastricht University, Maastricht, 2014, (Çevrimiçi)
<http://www.cahvilentum.nl/~media/Files/CAH/Diversen/Dissertation%20Hans%20Corten%202014.ashx>, 18 Nisan 2015.
- Council of the
European Union: On the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems, 5980/01, Brussels, 2001, (Çevrimiçi)
<http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/report%20on%20the%20concrete%20objectives%20of%20ed%20sys.pdf>, 29 Mart 2014.
- Council of the
European Union: Notices From European Union Institutions and Bodies: Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'), (2009/C 119/02), 2009, (Çevrimiçi) [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN), 29 Mart 2015.
- Cronin, Michael: **Translation and Globalization**, London, Routledge, 2003.
- Cronin, Michael: **Translation in the Digital Age**, London&Newyork, Routledge, 2013.
- Crosier, David,
Teodora Parveva: **The Bologna Process: Its impact on higher education development in Europe and Beyond**, Paris, UNESCO, 2013.

- Dales, Richard C.: **The Intellectual Life of Western Europe in the Middle Ages**, 3rd impression, Brill, The Netherlands, 1995.
- DG Interpretation: **Reflection Forum on Multilingualism and Interpreter Training**, Final report, 2009, (Çevrimiçi)
<http://www.eulita.eu/sites/default/files/Reflection%20Forum%20Final%20Report.pdf>, 7 Haziran 2015.
- Dmitrishin, Alexander: “Deconstructing Distinctions. The European University in Comparative Historical Perspective”, **Entremons: UPF Journal of World History**, Numero 5, Juny, 2013, s. 1-15.
- Doğan, Aymil: “Çeviri Bölümlerinin Programları ve Özellikleri, Hacettepe Üniversitesi”, **Forum: Türkiye’de Çeviri Eğitimi Nereden Nereye?**, Yay. Haz. Turgay Kurultay, İlknur Birkandan, İstanbul, Sel, 1997, s. 144-149.
- Doğan, Hulusi: “Hümanistik Bir Yaklaşımla Örtülü Bilgi Analizi: Örtülü Bilgi Gelişimi ve Paylaşımında Duygusal Zekâ İle Beden Dilinin Rolü ve Stratejik Kullanım Yolları”, **Ege Üniversitesi, İİBF Akademik Bakış Dergisi**, C. 3, S. 3, s. 58-66, (Çevrimiçi)
http://www.onlinedergi.com/MakaleDosyaları/51/PDF2003_1_7.pdf, 4 Nisan 2015.
- Dreyfus, Stuart E.: “The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition”, **Bulletin of Science, Technology & Society**, Vol. 24, No. 3, 2004, s. 177-181, (Çevrimiçi)
<http://www.bumc.bu.edu/facdev-medicine/files/2012/03/Dreyfus-skill-level.pdf>, 24 Mayıs 2015.
- EMT expert group: **Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication**, Brussels, January 2009, (Çevrimiçi)
http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf, 10 Haziran 2015.

- Enders, Jurgen,
H.F. de Boer,
D.F. Westerheijden: “Reform of Higher Education in Europe”, **Reform of Higher Education in Europe**, Ed., Jurgen Enders, H.F. de Boer, D.F. Westerheijden, Rotterdam, Sense Publishers, 2011, s. 1-10, (Çevrimiçi) <http://doc.utwente.nl/89219/1/871-reform-of-higher-education-in-europe.pdf>, 24 Mart 2015.
- Eruz, F. Sakine: **Çeviriden Çeviribilime: Yüzyılımız Penceresinden Çeviribilimsel Gelişmelere Bir Bakış**, İstanbul, Multilingual, 2003.
- Eruz-Esen, Sakine: **Akademik Çeviri Eğitimi: Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi**, İstanbul, Multilingual, 2008.
- Eruz, Sakine: “Çeviribilim: Bir Giriş’in Oluşum Öyküsü”, 2009 (Çevrimiçi) <http://ceviribilim.com/?p=1579>, 20 Temmuz 2015.
- Eser, Oktay: **Çeviri Eğitiminde Edinç Kavramının Değerlendirilmesi** [Yayımlanmış Doktora Tezi], İstanbul Üniversitesi, Çeviribilim Programı, İstanbul, 2013.
- ETF, CEDEFOP, UIL: “Executive Summary”, **Global National Qualifications Framework Inventory**, ASEM education Ministers Conference, Kuala Lumpur, 2013, (Çevrimiçi) http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2211_en.pdf, 20 Nisan 2015.
- EUATC: **Practice in parts of Europe on sworn translations, notarisation and apostille**, 2009, (Çevrimiçi) http://ec.europa.eu/translation/LID/index.cfm?fuseaction=main.PublicationContent&PBL_ID=363, 2 Haziran 2015.
- European Commission: Commission Staff Working Paper: A Memorandum on Lifelong Learning, SEC(2000) 1832, Brussels, 2000, (Çevrimiçi) http://tvu.acs.si/dokumenti/LLLmemorandum_Oct2000.pdf, 28 Mart 2015.
- European Commission: Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, COM(2001) 678 final, Brussels, 2001, (Çevrimiçi) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&rid=1>, 28 Mart 2015.

- European Commission: Consultation document: Towards A European Qualifications Framework For Lifelong Learning, (DRAFT), Brussels, 2005, (Çevrimiçi)
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Consultation_Paper_EQF_27_May_2005_final.pdf, 30 Mart 2015.
- European Commission: Realising the European Higher Education Area - Achieving the Goals: Conference of European Higher Education Ministers Contribution of the European Commission, Bergen, 2005, (Çevrimiçi)
http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bergen_conf/Part_org/050511_European_Commission.pdf, 30 Mart 2015.
- European Commission Directorate-General for Translation: **Study on the size of the language industry in the EU, UK,** The Language Technology Centre Ltd., 2009.
- European Commission, EACEA, Eurydice: **The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report**, Brussels, P9 Eurydice, (Çevrimiçi)
[http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf), 9 Haziran 2015.
- European Commission, EACEA, Eurydice: **The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report**, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015, (Çevrimiçi)
http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/132824.pdf, 8 Haziran 2015.
- European Committee for Standardization: **Translation Services- Service Requirements prEN15038**, (Final Draft), 2006, (Çevrimiçi) http://www.babelia.pt/media/norma_en_15038.pdf, 5 Haziran 2015.
- European Communities: **ECTS Users' Guide**, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2009, (Çevrimiçi)
http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf, 14 Nisan 2015.
- European Council: Lisbon European Council Presidency Conclusions, Lisbon, 2000, (Çevrimiçi) http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm, 28 Mart 2015.

- European Council: Presidency Conclusions: Barcelona European Council, SN 100/1/02 REV 1., 2002, Barcelona, (Çevrimiçi) http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf, 28 Mart 2015.
- European Parliament and of the Council: On key competences for lifelong learning, (2006/962/ec), 2006, (Çevrimiçi) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>, 29 Mart 2015.
- European Parliament and of the Council: On the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, (2008/C 111/01), 2008, (Çevrimiçi) [http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=EN), 29 Mart 2015.
- European Personnel Selection Office: European Personnel Selection Office internet sayfası, Job Profiles, Languages, (Çevrimiçi) http://europa.eu/epso/discover/job_profiles/language/index_en.htm, 3 Haziran 2015.
- European Personnel Selection Office: European Personnel Selection Office internet sayfası, Job Opportunities, Permanent Contracts, (Çevrimiçi) http://europa.eu/epso/apply/how_apply/permanent/index_en.htm, 7 Haziran 2015.
- European Training Foundation: **Developing Qualifications Frameworks in EU Partner Countries: Modernising Education and Training**, Ed. Jean-Marc Castejon v.d., London and New York, Anthem Press, 2011.
- European Union: Treaty Of Lisbon: Amending the Treaty on European Union and the Treaty Establishing The European Community, C306, 17 Aralık 2007, (Çevrimiçi) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:12007L/TXT&from=EN>, 2 Haziran 2015.
- Fenstermacher, Hans: “The state of the translation and localization industry”, **The Localization Bulletin**, August, 2009, (Çevrimiçi) <http://www.tcworld.info/e-magazine/translation-and-localization/article/the-state-of-the-translation-and-localization-industry/>, 31 Mayıs 2015.
- FIT: FIT internet sayfası, (Çevrimiçi) <http://www.fit-ift.org/?p=296>, 23 Nisan 2015.

- Fulford, Heather,
Joaquín Granell-Zafra: “Translation and Technology: a Study of UK Freelance Translators”, **The Journal of Specialised Translation**, Issue 4, 2005, s. 2-17, (Çevrimiçi) http://www.jostrans.org/issue04/art_fulford_zafra.pdf, 31 Mayıs 2015.
- GALA: GALA internet sayfası, (Çevrimiçi) <http://www.gala-global.org/>, 30 Mayıs 2015
- Gibbs, Andy,
Declan Kennedy,
Anthony Vickers: “Learning Outcomes, Degree Profiles, Tuning Project and Competences”, **Journal of the European Higher Education Area**, No. 1, 2012, s. 71-88, (Çevrimiçi) <http://www.tempuslb.org/sites/default/files/Review%20of%20Tuning%20Publication%20CoRe%202012.pdf>, 27 Şubat 2015.
- Gonczi, Andrew: “Competency Based Assessment in the Professions in Australia”, **Assessment in Education**, Vol. 1, No. 1, 1994, s. 27-44.
- Gonczi, Andrew: “Review of international trends and developments in competency based education and training”, **Competency Based Education and Training: A World Perspective**, Ed. Antonio Argüelles and Andrew Gonzi, Mexico, Noriega, 2000.
- Gouadec, Daniel: **Translation as a Profession**, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2007.
- Göpferich, Susanne: “Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study TransComp”, **Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research**, Ed. Susanne Göpferich, Arnt Lykke Jakobsen, Inger M. Mees, Copenhagen Studies in Language 37, Copenhagen, Eurographic Danmark A/S, 2009, s. 11-37.
- Grant, Edward: “When did Modern Science Begin?”, **The Nature of Natural Philosophy in the Late Middle Ages: Studies in Philosophy and the History of Philosophy**, Ed. Jude P. Dougherty, Vol. 52, Washington, D.C., The Catholic University of America Press, 2010, s. 1-15.

- Greere, Anca: “Translation in Romania: Steps towards recognition and professionalization”, **Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal**, Vol. 55, n° 4, 2010(a), s. 789-816, (Çevrimiçi) <http://www.erudit.org/revue/meta/2010/v55/n4/045692ar.pdf>, 26 Nisan 2015.
- Greere, Anca: “Changes to Professional translator training in Romania”, **Liaison Magazine**, Issue 4, 2010(b), s. 14, (Çevrimiçi) https://www.llas.ac.uk/resourcedownloads/179/liaison_jan10.pdf, 26 Nisan 2015.
- Grendler, Paul F.: “The Universities of the Renaissance and Reformation”, **Renaissance Quarterly**, Vol. 57, No. 1, The University of Chicago Press, 2004, s. 1-42.
- Gromová, Edita, Daniela Müglová: “New Trends in Training Would-be Translators and Interpreters in the Light of Current Market Demands”, **Teaching Translation and Interpreting Skills in the 21st Century**, Ed. Jitka Zehnalová, Ondřej Molnár, Michal Kubánek, Olomouc Modern Language Series Vol. 1, Czech Republic, 2012, s. 117-123, (Çevrimiçi) http://atp.anglistika.upol.cz/tifo/TIFO2011_book.pdf, 28 Nisan 2015.
- Günel, İzge: **50 Soruda Üniversite**, İstanbul, 7 Renk Basım Yayın ve Filmcilik Ltd. Şti, 2013.
- Gürüz, Kemal: **Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim Tarihi ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri**, 2.bs., Ankara, Cem Web Ofset, 2003-2004, (Çevrimiçi) http://www.yok.gov.tr/documents/10279/8348772/dunyada_ve_turkiyede_yuksekogretim_tar_ve_bugun_sevk_ve_idare_sistemleri_2003-4.pdf/5a95fbfe-295c-48b9-a61c-37c3b4787771, 23 Mart 2015.
- Hauschidt, Gurli: “Record of Proceedings”, **Future-proofing the profession: Equipping the next generation of translators**, the report on a Translating Europe Workshop organised jointly by the European Commission’s Directorate-General for Translation, the Chartered Institute of Linguists, the Institute of Translation and Interpreting, London, 2014, s. 5-10, (Çevrimiçi) <http://www.europe.org.uk/wp-content/uploads/2014/10/FPP-Report-October-2014.pdf>, 3 Haziran 2015.

- Holmes, James: “The Name and Nature of Translation Studies”, **The Translation Studies Reader**, Ed. Lawrence Venuti, Second Edition, London&New York, Routledge, 2004, s. 180-192.
- Hoyle, David: **ISO 9000 Quality Systems Handbook**, Oxford, Butterworth-Heinemann, 2009, (Çevrimiçi) <http://pqm-online.com/assets/files/lib/books/holye2.pdf>, 17 Nisan 2015.
- Hönig, Hans G.: “Almanya’da Çeviri Eğitimi Uygulamaları ve Çeviri Öğretiminin Yöntem Sorunları Üzerine Hans G. Hönig ile söyleşi”, Çev. Aysın Özalp, **Metis**, 19, 1992, s. 30-36.
- Hunt, Janin: **The University in Medieval Life 1179-1499**, North Carolina, Mc Farland Company Inc. Publishers, 2008.
- İstanbul Üniversitesi: Eğitimde Yapılanma ve Yenilenme Bilgi Sistemi, Mütercim-Tercümanlık (İngilizce), Lisans Programı, (Örgün Öğretim) Mezunların Öğrenme Çıktıları, (Çevrimiçi) https://egitimdeyapilanma.istanbul.edu.tr/akademik/index.php?page=mufredat&&birim_id=92&&dil=tr, 25 Şubat 2015.
- İstanbul Üniversitesi: Eğitimde Yapılanma ve Yenilenme Bilgi Sistemi, Mütercim-Tercümanlık (Almanca), Lisans Programı, (Örgün Öğretim) Mezunların Öğrenme Çıktıları, (Çevrimiçi) https://egitimdeyapilanma.istanbul.edu.tr/live/index.php?page=mufredat&&Osym_id=1271231&&birim_id=90&&dil=tr, 20 Temmuz 2015.
- İstanbul Üniversitesi: Eğitimde Yapılanma ve Yenilenme Bilgi Sistemi, Mütercim-Tercümanlık (Fransızca), Lisans Programı, (Örgün Öğretim) Mezunların Öğrenme Çıktıları, (Çevrimiçi) https://egitimdeyapilanma.istanbul.edu.tr/live/index.php?page=mufredat&&Osym_id=1271911&&birim_id=91&&dil=tr, 20 Temmuz 2015.
- İŞKUR: İŞKUR internet sayfası, İstihdam ve Eğitim Projesi, (Çevrimiçi) http://statik.iskur.gov.tr/tr/proje_protokol/ieprojesi.htm, 5 Haziran 2015.

- Joint Quality Initiative: Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards, 2004, (Çevrimiçi)
http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=2556&file=fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/dublin_descriptors.pdf, 14 Nisan 2015.
- Kaya, Osman: “Çeviri Sektöründe Meslekleşme ve Örgütlenme”, **Avrupa Birliği Bakanlığı Çeviri Platformu Bildirileri**, İstanbul, y.y., 2012, s. 43-46, (Çevrimiçi) http://www.abgs.gov.tr/files/ceb/Ceviri_Platformu_Resimleri/platform_bildirileri.pdf, 5 Haziran 2015.
- Kearns, John: **Curriculum Renewal in Translator Training: Vocational challenges in academic environments with reference to needs and situation analysis and skills transferability from the contemporary experience of Polish translator training culture** [Yayımlanmış Doktora Tezi], School of Applied Language and Intercultural Studies, Dublin City University, Dublin, 2006, (Çevrimiçi)
http://doras.dcu.ie/17625/1/John_Kearns_20121129165721.pdf, 28 Nisan 2015.
- Keeling, Ruth: “The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission’s expanding role in higher education discourse”, **European Journal of Education**, Vol.41, No.2, 2006, s. 203-223, (Çevrimiçi)
http://www.utwente.nl/bms/cheps/summer_school/literature/keeling%20eje.pdf, 30 Mart 2015.
- Kelly, Dorothy: **A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice**, Manchester, UK&Northampton MA, St Jerome Publishing, 2005.
- Kelly, Dorothy, Anne Martin: “Training and Education”, **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**, Ed. Mona Baker, Gabriela Saldanha, 2nd edition, London&New York, Routledge, 2009, s. 297.
- Kennedy, Declan: **Writing and Using Learning Outcomes A Practical Guide**, 2007, (Çevrimiçi) <http://www.kpmc.lt/kpmc/wp-content/uploads/2013/05/A-Learning-Outcomes-Book-D-Kennedy.pdf>, 25 Şubat 2015.

- Kennedy, Declan,
Áine Hyland,
Norma Ryan: “Writing and using learning outcomes: a practical guide”, **EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work**, Ed., Eric Froment v.d., C 3.4-1, Berlin, Raabe Academic Publishers, 2006(a), s. 1-30, (Çevrimiçi) <http://www.kpmc.lt/kpmc/wp-content/uploads/2013/05/Paper-LOs-Bologna-Handbook.pdf>, 30 Mart 2015.
- Kennedy, Declan,
Aine Hyland,
Norma Ryan: “Learning Outcomes and Competences”, **EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work**, Ed., Eric Froment v.d., B 2.3-3, Berlin, Raabe Academic Publishers, 2006(b), s. 1-18, (Çevrimiçi) http://skktg.vdu.lt/downloads/seminaro_medziaga_100622-23/learning_outcomes_and_competences.pdf, 12 Nisan 2015.
- Kelletat, Andreas F.,
Susanne Hagemann: **Germersheim Declaration: Translation and Interpreting Studies Programmes and the Bologna Process**, Çev. Ron Walker, 2004, (Çevrimiçi) <http://www.fask.uni-mainz.de/user/hagemann/publ/ger-decl.pdf>, 28 Nisan 2015.
- Kiraly, Don: **Pathways to Translation: Pedagogy and Process**, Kent, Ohio & London, The Kent State University Press, 1995.
- Kiraly, Don: **A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from theory to practice**, London & New York, Routledge, 2000.
- Kiraly, Don,
Maria Piotrowska: “Towards an Emergent Curriculum Development Model for the European Graduate Placement Scheme”, **The Future of Education International Conference: Conference Proceedings**, 4th edition, Florence, Italy, 2014, s. 368-373.
- Kouwenhoven, Wim: “Competence-based Curriculum Development in Higher Education: a Globalised Concept?”, **Technology Education and Development**, Ed. Aleksandar Lazinica and Carlos Calafate, 2009, s. 1-22, (Çevrimiçi) http://cdn.intechopen.com/pdfs/9410/InTechCompetence_based_curriculum_development_in_higher_education_a_globalised_concept.pdf, 19 Nisan 2015.

- Kurt, Mehmet: “Çeviri ve Çevirmenlik Mesleğinin Hukuk Muhakemeleri Kanunu ve Ceza Muhakemesi Kanunundaki Yeri”, **Avrupa Birliği Bakanlığı Çeviri Platformu Bildirileri**, İstanbul, y.y., 2012, s. 47-59, (Çevrimiçi) http://www.abgs.gov.tr/files/ceb/Çeviri_Platformu_Resimleri/platform_bildirileri.pdf, 5 Haziran 2015.
- Küçükyağcı, Nazmi,
Burcu Avcı: **Türkiye’de Çevirmenlik Mesleği Araştırma Raporu**, y.y., y.y., 2011, (Çevrimiçi) <http://www.igb.gov.tr/Kutuphane/Ara%C5%9Ft%C4%B1rma%20Raporu%20-%20T%C3%BCrkiyede%20%C3%87evirmenlik%20Mesle%C4%9Fi.pdf>, 5 Haziran 2015.
- Kwiek, Marek: “Globalization and Higher Education”, **Higher Education in Europe**, Vol.XXVI, No.1, 2001, s. 27-38, (Çevrimiçi) <http://firgoa.usc.es/drupal/files/Kwiek1.pdf>, 23 Mart 2015.
- Lafeber, Anne: **Translation at Inter-Governmental Organizations: The Set of Skills and Knowledge Required and the Implications for Recruitment Testing** [Yayımlanmış Doktora Tezi], Tarragona, Universitat Rovira I Virgili, 2012.
- Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué: The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 2009, (Çevrimiçi) http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf, 24 Mart 2015.
- Li, Defeng: “Teaching Business Translation: A Task-based Approach”, **The Interpreter and Translator Trainer** 7, 1, 2013, s. 1-26.
- Lobo, María Dolores
Olvera v.d.: “A Professional Approach to Translator Training (PATT)”, **Meta: Translators' Journal**, vol. 52, n° 3, 2007, s. 517-528, (Çevrimiçi) <http://www.erudit.org/revue/meta/2007/v52/n3/016736ar.pdf>, 17 Mayıs 2015.
- London Communiqué: Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world, London, 2007, (Çevrimiçi) <http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/bologna/London-Communique-18May2007.pdf>, 24 Mart 2014.

- Lörscher, Wolfgang: “Bilingualism and Translation Competence A research project and its first results”, **SYNAPS – A Journal of Professional Communication**, 2012, s. 3-15, (Çevrimiçi) <http://www.nhh.no/Files/Filer/institutter/fsk/Synaps/27-2012/Artikkel%201%2027-12.pdf>, 18 Mayıs 2015.
- Mackenzie, Rosemary: “The competencies required by the translator’s roles as a professional”, **Translation in Undergraduate Degree Programmes**, Ed. Kirsten Malmkjaer, Amsterdam&Philadelphia, John Benjamins, 2004, s. 31-38.
- Magalhaes, Antonio M.: “The Creation Of The Ehea, «Learning Outcomes» and the Transformation Of Educational Categories”, **Higher Education, Educaçao, Sociedade&Culturas**, No. 31, 2010, s. 37-50, (Çevrimiçi) http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC31/ESC31_AMagalhaes_037-050.pdf, 30 Mart 2015.
- Magna Charta
Universitatum: Bologna, 1988, (Çevrimiçi) http://cicic.ca/docs/bologna/Magna_Charta.en.pdf, 24 Mart 2015.
- Mainardes, Emerson,
Mario Raposo,
Helena Alves: “The Present and the Future of Higher Education: A View from Portugal”, **Higher Education in a State of Crisis**, Ed., Roccio M. Teixeira, New York, Nova Science Publishers, 2011, s. 23-48.
- Malmkjaer, Kirsten: “Translation competence and the aesthetic attitude” **Beyond Descriptive Translation Studies**, Ed. Anthony Pym, Miriam Shlesinger, Daniel Simeoni, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2008, s. 293-309.
- Markevičienė,
Raimonda,
Alfredas Račkauskas: “ECTS – European Credit Transfer and Accumulation system: History... Implementation... Problems...”, 2010, s.1-42, (Çevrimiçi) http://www4066.vu.lt/Files/File/Implementarion%20of%20ECTS_taisytas.pdf, 20 Haziran 2015.
- Markowitsch, Jörg,
Karin Luomi-Messerer: “Development and interpretation of descriptors of the European Qualifications Framework”, **European journal of vocational training**, No. 42/43, 2007/3, 2008/1, s. 33-58, (Çevrimiçi) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ790998.pdf>, 17 Nisan 2015.

- Mesleki Yeterlilik Kurumu: Mesleki Yeterlilik Kurumu İnternet Sayfası, Tarihçe, (Çevrimiçi) <http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/hakimizda/tarihce>, 4 Mart 2015.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu: Mesleki Yeterlilik Kurumu İnternet Sayfası, Ulusal Meslek Standardı, (Çevrimiçi) <http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-meslek-standartlar-ana>, 6 Haziran 2015.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu: Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu, 2006, (Çevrimiçi) http://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/5544_sayl_MYK_Kanunu_Deiklikler_Ienmi_26.01.2012.pdf, 6 Haziran 2015.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu: **Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (Taslak) İstışare Belgesi**, Ankara, 2012, (Çevrimiçi) http://myk.gov.tr/images/articles/editor/tyc/TYC_stisare_Belgesi_Temmuz_2012.pdf, 02 Şubat 2015.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu: **Ulusal Meslek Standardı Çevirmen Seviye 6**, 2013, s. 9-22, (Çevrimiçi) http://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/2013/300113/CEVIRMEN_Seviy_6_UMS.pdf, 6 Haziran 2015.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu: **Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine ve Avrupa Yükseköğrenim Alanı Yeterlilikler Çerçevesine Referanslanması Taslak Rapor- Türkiye**, 2014, (Çevrimiçi) <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVmb3JtfGd4Ojg0Y2NiNjQxYjljMjI0OQ>, 2 Mayıs 2015.
- MYK, UYEP: **UYEP Bülten**, III, Ocak-Ekim 2012, (Çevrimiçi) <http://www.uyep.net/web/portals/0/bulten3.pdf>, 6 Haziran 2015.
- Mulder, Martin: “Competence – the essence and use of the concept in ICVT”, **European journal of vocational training**, No. 40, 1, 2007, s. 5-21, (Çevrimiçi) www.cedefop.europa.eu/.../40_en_mulder.pdf, 15 Haziran 2015.
- Mulder, Martin: “Competence-based Education and Training”, **Journal of Agricultural Education and Extension**, Vol. 18, No. 3, 2012(a), s. 305-314.

- Mulder, Martin: “Competence-Based Education and Training– about Frequently Asked Questions”, **Journal of Agricultural Education and Extension**, Vol. 18, No. 4, 2012(b), s. 319-327.
- Mulder, Martin,
Judith Gulikers,
Harm Biemans,
Renate Wesselink: “The new competence concept in higher education: error or enrichment?”, **Journal of European Industrial Training**, Vol. 33, No. 8/9, 2009, s. 755-770.
- Munday, Jeremy: **Introducing Translation Studies: Theories and Applications**, 3rd Edition, London and New York, Routledge, 2012.
- Neubert, Albrecht: “Competence in Language, in Languages, and in Translation”, **Developing Translation Competence**, Ed. Christina Scaffner, Beverly Adab, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2000, s. 3-18.
- Newby, David: “Competence and performance in learning and teaching: theories and practices”, Selected Papers from the 19th ISTAL, 2011, s. 15-32, (Çevrimiçi)
http://www.enl.auth.gr/symposium19/19thpapers/002_Newby.pdf,
10 Haziran 2015.
- Nord, Christiane: "All New on the European Front? What the Bologna Process Means for Translator Training in Germany", **Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal**, vol. 50, n° 1, 2005, s. 210-222, (Çevrimiçi)
<https://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n1/010669ar.pdf>,
23 Nisan 2015.
- Nord, Christiane “Training functional translators”, **Training for the New Millennium**, Ed. Martha Tennent, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2005, s. 209-224.
- OPTIMALE: **Progress Report**, y.y., t.y., s. 16, (Çevrimiçi)
http://www.ressources.univ-rennes2.fr/service-relations-internationales/optimale/attachments/article/40/Public%20part_report_2010_OPTIMALE%204018-001-001.pdf, 15 Haziran 2015.

- Orozco, Mariana, Amparo Hurtado Albir: “Measuring Translation Competence Acquisition”, **Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal**, vol. 47, n° 3, 2002, s. 375-402, (Çevrimiçi)
<http://www.erudit.org/revue/meta/2002/v47/n3/008022ar.pdf>,
17 Mayıs 2015.
- Öner, Senem: “Çevirmenlik “Mesleği”- Çeviri Eğitimi İlişkisi Bağlamında Türkiye’de Çeviri Alanına Bakış”, **Avrupa Birliği Bakanlığı Çeviri Platformu Bildirileri**, İstanbul, y.y., 2012, s. 60-63, (Çevrimiçi)
http://www.abgs.gov.tr/files/ceb/Ceviri_Platformu_Resimleri/platform_bildirileri.pdf, 5 Haziran 2015.
- ÖSYM: 2003 ÖSYS Kılavuzu, Tablo 4 Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan yükseköğretim lisans programları, (Çevrimiçi) <http://osym.gov.tr/dosya/1-28693/h/tablo41.pdf>, <http://osym.gov.tr/dosya/1-28675/h/tablo42.pdf>, 20 Şubat 2015.
- ÖSYM: 2003 ÖSYS Kılavuzu, Tablo-3b, ÖSS Sonucuna Göre Öğrenci Alan Meslek Yüksekokulları İle Açıköğretim Ön Lisans Programları, (Çevrimiçi) <http://osym.gov.tr/dosya/1-28686/h/tablo3b.pdf>, 20 Şubat 2015.
- ÖSYM: 2009 ÖSYS Kılavuzu, Tablo 4 Merkezi Yerleştirme ile Öğrenci Alan Yükseköğretim Lisans Programları, (Çevrimiçi)
http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/2009/2009_OSYS_TERCIH_KILAVUZU/tablo4.pdf, 20 Şubat 2015.
- ÖSYM: 2009 ÖSYS Kılavuzu, Tablo 3B, ÖSS Sonucuna Göre Öğrenci Alan Meslek Yüksekokulları ile Açıköğretim Ön Lisans Programları, (Çevrimiçi)
http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/2009/2009_OSYS_TERCIH_KILAVUZU/tablo3B.pdf, 20 Şubat, 2015.
- ÖSYM: 2014 ÖSYS Kılavuzu, (Çevrimiçi)
<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/OSYS/Tercih/2014-OSYSKONTKILAVUZU14072014.pdf>, 20 Şubat 2015.

- ÖSYM: ÖSYS 2014 yılı yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler, en büyük ve en küçük puanlar, tablo-4, (Çevrimiçi) <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-28693/h/tablo41.pdf>, 20 Şubat 2015.
- Özdemir, Haluk: **Avrupa Mantığı: Avrupa Bütünleşmesinin Teori ve Dinamikleri**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2012.
- PACTE: “Building a Translation Competence Model”, **Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research**, Ed. Fabio Alves, Amsterdam/Philadelphia, John Bnejamins, 2003, s. 43-66
- Parlak, Betül: “Mesleki Yeterlilik Kurumu’nun Meslek Standardı bağlamında Türkiye’de “Çevirmen Meslek Standardı: Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Tartışmalar”, (Çevrimiçi) https://www.academia.edu/4317687/MESLEK%C4%B0_YETERL%C4%B0L%C4%B0K_KURUMU_NUN_MESLEK_STANDARDI, 6 Haziran 2015.
- Perkin, Harold: “History of Universities”, **The History of Higher Education**, Ed. Lester F. Goodchild ve Harold S. Wechsler, Second Edition, ASHE Reader Series, Needham Heights MA, Simon&Schuster Custom Publishing, 1997, s. 3-32.
- Prague Communiqué: Towards The European Higher Education Area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education, Prague, 2001, (Çevrimiçi) http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf, 24 Mart 2015.
- Prieto, Chus Fernandez, Francisca Sempere Linares: “Shifting from Translation Competence to Translator Competence: Can Constructivism Help?”, **Teaching and Testing Interpreting and Translating**, Ed. Valerie Pellatt, Kate Griffiths, Shao-Chuan Wu, ISFL Vol. 2, Bern, Peter Lang AG, 2010, s. 131-148.
- Purser, Lewis: “Recognition Issues in the Bologna Process: Conclusions and recommendations”, **Recognition issues in the Bologna process**, Ed., Sjur Bergan, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2003, s. 23-30.

- Pym, Anthony: “Market-based arguments against the market as a direct factor in the training of translators”, **Journal of the Association of Slovak Anglicists**, 2/2, 1993, s. 7-11, (Çevrimiçi) http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/1993_market.pdf, 31 Mayıs 2015.
- Pym, Anthony: “403. Translator Training I: University Programmes. An International Comparison”, 1997, s. 1-30, (Çevrimiçi) http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/translator_training_1967.doc, 26 Nisan 2015.
- Pym, Anthony: “Ideologies of the Expert in Discourses on Translator Training”, 1998, s. 1-10, (Çevrimiçi) <http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/translation/expert.pdf>, 19 Mayıs 2015.
- Pym, Anthony: “Globalization and segmented language services”, 2000, (Çevrimiçi) <http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/translation/segmentation.htm>, 2 Haziran 2015.
- Pym, Anthony: “Translator Training A Global Overview”, the English version of the text published as “Ausbildungssituation in aller Welt (Überblick)”, **Handbuch Translation**, Ed. Mary Snell-Hornby v.d., Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1998, 33-36, 2002, s. 1-5, (Çevrimiçi) <http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/stauffenberg.pdf>, 23 Nisan 2015.
- Pym, Anthony: “Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach”, **Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal**, Volume 48, numéro 4, 2003, s. 481-497, (Çevrimiçi) <http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.pdf>, 17 Mayıs 2015.
- Pym, Anthony: “Aspects of Translation Education: An Interview with Professor Anthony Pym”, 2010, s. 1-11, (Çevrimiçi) http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2010_interview_china.pdf, 25 Mayıs 2015.
- Pym, Anthony: “What technology does to translating”, **Translation & Interpreting**, Vol 3, No 1, 2011, s. 1-9, (Çevrimiçi) <http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/viewFile/121/81>, 31 Mayıs 2015.

- Pym, Anthony,
François Grin,
Claudio Sfreddo,
Andy L.J. Chan:
- Studies on translation: The Status of the Translation Profession in the European Union and multilingualism**, European Commission (TST Project) Final Report, 2012, (Çevrimiçi)
http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/translation_profession_en.pdf, 23 Nisan 2015.
- Resmi Gazete: Sayı 27857 (Mükerrrer), Kanun No. 6111, Madde 171, 2011, (Çevrimiçi)
<http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/02/20110225m1.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/02/20110225m1.htm>, 22 Şubat 2015.
- Resmi Gazete: Sayı 28103, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname, Karar Sayısı 665, Madde 41, 2011, (Çevrimiçi) <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/11/20111102m1.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/11/20111102m1.htm>, 6 Haziran 2015.
- Resmi Gazete: Sayı 29335, İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, No. 6645, Madde 65, kabul tarihi 4.4.2015, (Çevrimiçi)
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150423-3.htm>, 13 Haziran 2015.
- Rhoades, Gary,
Sheila Slaughter:
- “Academic Capitalism in the New Economy: Challenges and Choices”, **American Academic**, Vol. 1, Issue 1, 2004, s. 37-60, (Çevrimiçi)
<http://futureoflabor.us/docs/Conf%20HANDOUTS/Fri%20Night/SlaughterRhoades.pdf>, 23 Mart 2015.
- Rico, Celia:
- “Translator Training in the European Higher Education Area”, **The Interpreter and Translator Trainer**, 4(1), 2010, s. 89-114.
- Rogers, Margaret:
- “Translator and interpreter profiles: New boundaries and fuzzy edges”, 2008, s. 1-10, (Çevrimiçi)
http://epubs.surrey.ac.uk/271050/3/Rogers_Translator%20and%20interpreter%20profiles_11Nov08_new.pdf, 31 Mayıs 2015.

- Rothe-Neves, Rui: “Notes on the concept of ‹‹translator’s competence››”, **Quaderns. Rev. Trad.**, 14, 2007, s. 125-138, (Çevrimiçi)
<http://www.raco.cat/index.php/quadernstraduccio/article/viewFile/70320/80555>, 17 Mayıs 2015.
- Sandberg, Jorgen: “Understanding Human Competence at Work: An Interpretive approach”, **Academy of Management Journal**, Vol. 43, No. 1, 2000, s. 9-25.
- Schaffner, Christina: “Running Before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level”, **Developing Translation Competence**, Ed. Christina Scaffner, Beverly Adab, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2000, s. 143-156.
- Schaffner, Christina,
Beverly Adab: “Developing Translation Competence: Introduction”, **Developing Translation Competence**, Ed. Christina Scaffner, Beverly Adab, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2000, s. vii-xvi.
- Scott, John C.: “The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations”, **The Journal of Higher Education**, Vol.77, No.1, The Ohio State University, 2006, s. 1-39, (Çevrimiçi)
http://www.cse.cuhk.edu.hk/irwin.king/_media/teaching/gen1113/scn_2009_0202113238_001.pdf, 23 Mart 2015.
- Seki, İsmail: **Bilgi Ekonomisinde Yeni Yaklaşımlar: Bilgi Yönetişimi ve Üniversite Ekonomisi**, İstanbul, Beta Basım A.Ş., 2013.
- Shreve, Gregory M.: “Knowing translation: cognitive and experiential aspects of translation expertise from the perspective of expertise studies”, **Translation Studies: Perspectives on an Emerging Discipline**, Ed. Alessandra Riccardi, United Kingdom, Cambridge University Press, 2002, s. 15-171.
- Skills CFA: **National Occupational Standards: Translation**, 2007, (Çevrimiçi)
<http://www.skillsca.org/images/pdfs/National%20Occupational%20Standards/Languages%20and%20Intercultural%20Working/2007/Translation.pdf>, 20 Temmuz 2015.
- Skills CFA: **National Occupational Standards: Interpreting**, 2006, (Çevrimiçi)
http://wiki.settlementatwork.org/w/uploads/UK-National_Occupational_Standards_for_Interpreting.pdf, 20 Temmuz 2015.

- Snell-Hornby, Mary: “The Professional Translator of Tomorrow: Language Specialist or All-round Expert?”, **Teaching Translation and Interpreting – Training, Talent and Experience**, Ed. Cay Dollerup and Anne Loddegaard, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, 1992, s. 9-22.
- Snell-Hornby, Mary: **The Turns of Translation Studies**, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2006.
- Sorbonne Joint Declaration: Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system, Paris, 1998, (Çevrimiçi) http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf, 24 Mart 2015.
- Stanton, Geoff: “Curriculum Implications”, **Competency Based Education and Training**, Ed. John Burke, London-New York-Philadelphia, Taylor and Francis Group, 2005, s. 84-96.
- Stroof, Angela,
Rob L. Martens,
Jeroen J. G. van
Merriënboer,
Theo J. Bastiaens: “The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence”, **Human Resource Development Review**, Vol.1, No. 3, 2002, s. 345-365.
- Szolar, Eva: “The Bologna Process: The Reform of the European Higher Education Systems”, **Romanian Journal of European Affairs**, Vol. 11, No. 1, 2011, s. 81-99, (Çevrimiçi) http://beta.ier.ro/documente/rjeavol11no1/RJEA2011vol11_no1artic6_THE_BOLOGNA_PROCESS_THE_REFORM_OF_THE_EUROPEAN_HIGHER_EDUCATION_SYSTEMS.pdf, 24 Mart 2015.
- Şahin, İbrahim Fevzi: **Küreselleşme Avrupa Birliği ve Türkiye**, Ankara, Pegem Akademi, 2011.
- Tapan, Nilüfer: “Çeviri Bölümlerinin Programları ve Özellikleri, Boğaziçi Üniversitesi”, **Forum: Türkiye’de Çeviri Eğitimi Nereden Nereye?**, Yay. Haz. Turgay Kurultay, İlknur Birkandan, İstanbul, Sel, 1997, s. 150-154.
- TAUS: TAUS internet sayfası, (Çevrimiçi) <https://www.taus.net/>, 31 Mayıs 2015.

- TAUS: **Translation Technology Landscape Report**, The Netherlands, TAUS BV, De Rijp, 2013.
- Thematic Network Project: **Training in Translation and Interpreting**, 1999, (Çevrimiçi) http://www.celelc.org/projects/Past_Projects/TNP_Languages/TNPD_Resources/TF5_Final_Draft_Nov.pdf?1372925474, 23 Nisan 2015.
- Toury, Gideon: **Descriptive Translation Studies and Beyond**, Revised edition, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2012.
- Tuning: Tuning internet sayfası, (Çevrimiçi) <http://www.unideusto.org/tuningeu/>, 17 Nisan 2015.
- Tuning: **A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes**, Ed. Jenneke Lokhoff v.d., Bilbao, Groningen and The Hague, 2010, (Çevrimiçi) http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/Tuning_Guide_Degree_programme_profiles.pdf, 17 Nisan 2015.
- Tural, Nejla Kurul: **Küreselleşme ve Üniversiteler**, Ankara, Kök Yayıncılık, 2004.
- Turan, Nuray: **Çalışma Yaşamında Yetenek, Beceri, Yetkinlik, Yeterlilik**, Ankara, Nobel, 2015.
- Tuxworth, Eric: “Competence based education and training: background and origins”, **Competency Based Education And Training**, Ed. John Burke, Exeter, BPC Wheatons Ltd., 1990.
- Türel, Oktay: “Türkiye’de Yükseköğretimin (Yeniden) Kurumsallaşması Üzerine Düşünceler”, **Mülkiye Dergisi**, Cilt 28, Sayı 242, 2004, s. 151-180.
- Tymoczko, Maria: “Trajectories of Research in Translation Studies”, **Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal**, vol. 50, n° 4, 2005, s. 1082-1097,(Çevrimiçi) <https://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n4/012062ar.pdf>, 31 Mayıs 2015.
- Tymoczko, Maria: “Why Translators Should Want to Internationalize Translation Studies”, **The Translator**, 15:2, 2009, s. 401-421.

- Ulrych, Margherita: “Training translators: Programmes, curricula, practices”, **Training for the New Millennium**, Ed. Martha Tennent, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2005, s. 3-33.
- Van der Klink, Marcel
Jo Boon,
Kathleen Schlusmans: “Competences and vocational higher education: Now and in future”, **European journal of vocational training**, No. 40, 1, 2007, s. 67-82, (Çevrimiçi) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ776605.pdf>, 6 Nisan 2015.
- Van der Meer,
Jaap: “Choose Your Own Translation Future”, 2013, (Çevrimiçi) <https://www.taus.net/articles/choose-your-own-translation-future>, 31 Mayıs 2015.
- Velde, Christine: “An alternative conception of competence: implications for vocational education”, **Journal of Vocational Education & Training**, 51, 3, 1999, s. 437-447, (Çevrimiçi) <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636829900200087>, 12 Nisan 2015.
- Viezzi, Maurizio: “Implementing the Bologna Process Objectives in Translator and Interpreter Training at SSLMIT-Trieste”, **Higher Linguistic Education from the Perspective of Reforms: New Approaches, Prospects and Challenges**, Ed. P. J. Wells and S. Zolyan, Bucharest, UNESCO Series, 2011, s. 97-105, (Çevrimiçi) <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214731e.pdf>, 26 Nisan 2015.
- Wagner, Emma,
Svend Bech,
Jesús M. Martínez: **Translating for the European Union Institutions**, Second edition, London and New York, Routledge, 2012.
- Waliczek, Bartosz: “The Challenge of Market-Oriented Translation and Interpreting Curricula for Training Communication Specialists in Poland”, **Training the Language Services Provider for the New Millennium**, Ed. Belinda Maia, Johann Haller, and Margherita Ulrych, Porto, AstraFlup, 2002, s. 101-110.
- Wesselink, Renate: **Comprehensive competence-based vocational education** [Yayımlanmış Doktora Tezi], Wageningen, Wageningen University, 2010.

- Wilss, Wolfram: “Translation Studies: A didactic approach”, **Translation in Undergraduate Degree Programs**, Ed. Kirsten Mamjkaer, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2004, s. 9-16.
- Wilss, Wolfram: “Translation Studies – The State of the Art”, **Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal**, vol. 49, n° 4, 2004, s. 777-785, (Çevrimiçi) <http://www.erudit.org/revue/meta/2004/v49/n4/009781ar.pdf>, 31 Mayıs 2015.
- Winterton, Jonathan, Françoise Delamare - Le Deist, Emma Stringfellow: **Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype**, Cedefop Reference series 64, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, (Çevrimiçi) 2006, www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf, 8 Haziran 2015.
- Yamaç, Kadri: **Bilgi toplumu ve Üniversiteler**, Ankara, Eflatun Yayınevi, 2009.
- Yazici, Mine: **Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları**, İstanbul, Multilingual, 2005.
- Yeo, Su-Laine: “The Sim-Ship Standard: Meeting the growing expectation of simultaneous shipment with XML”, (Çevrimiçi) <http://www.infomanagementcenter.com/enewsletter/2010/201004/third.htm>, 31 Mayıs 2015.
- Yerevan Communiqué: EHEA Ministerial Conference, Yerevan, 2015, (Çevrimiçi) http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf, 8 Haziran 2015.
- Yıldız Teknik Üniversitesi: Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü İnternet Sayfası, (Çevrimiçi) <http://www.bde.yildiz.edu.tr/bde/1/Tarih%C3%A7e/16>, 2 Mayıs 2015.
- Yükseköğretim Kurumu: 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu 44. maddesi, (Çevrimiçi) <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/29816/2547+say%C4%B1%C4%B1%20Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim+Kanunu/f439f90b-7786-464a-a48f-9d9299ba8895>, 2 Mayıs 2015.
- Yükseköğretim Kurumu: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi İnternet Sayfası, (Çevrimiçi) <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20>, 20 Nisan 2015.

Yükseköğretim Kurumu: **Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Temel Alan Yeterlilikleri Raporu**, Beşeri Bilimler, Ankara, 2011, (Çevrimiçi) http://tyyc.yok.gov.tr/raporlar/22_BESERI_BILIMLER_13_01_2011.pdf, 23 Şubat 2015.

Yükseköğretim Kurumu: **Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Yönetmeliği (Taslak)**, 2011, (Çevrimiçi) <http://tyyc.yok.gov.tr/dosyalar/21122011-TYYC%20Yonetmeliği-Taslak.doc>, 20 Nisan 2015.

Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Komisyonu ve Çalışma Grubu: **Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (TYUYÇ) Ara Raporu S.1**, 2009, (Çevrimiçi) <https://bologna.yok.gov.tr/files/1fd58513c8ad79fe43ca1b7c1adc4a8b.pdf>, 20 Nisan 2015.

EKLER

EK 1: AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ¹

The framework of qualifications for the European Higher Education Area

The Bergen Conference of European Ministers Responsible for Higher Education 19-20 May 2005 adopted the overarching framework for qualifications in the EHEA, comprising three cycles (including, within national contexts, the possibility of intermediate qualifications), generic descriptors for each cycle based on learning outcomes and competences, and credit ranges in the first and second cycles. Ministers committed themselves to elaborating national frameworks for qualifications compatible with the overarching framework for qualifications in the EHEA by 2010, and to having started work on this by 2007.

	Outcomes	ECTS Credits
First cycle qualification	<p>Qualifications that signify completion of the first cycle are awarded to students who:</p> <ul style="list-style-type: none">• have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study;• can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, and have competences typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study;• have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgments that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues;• can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences;• have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy.	Typically include 180-240 ECTS credits

¹ EHEA, EHEA İnternet Sayfası, (Çevrimiçi) http://www.ehea.info/Uploads/QF/050520_Framework_qualifications.pdf, 22 Haziran 2015.

Second cycle qualification	<p>Qualifications that signify completion of the second cycle are awarded to students who:</p> <ul style="list-style-type: none"> • have demonstrated knowledge and understanding that is founded upon and extends and/or enhances that typically associated with the first cycle, and that provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research context; • can apply their knowledge and understanding, and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts related to their field of study; • have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgments with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgments; • can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and non-specialist audiences clearly and unambiguously; • have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous. 	Typically include 90-120 ECTS credits, with a minimum of 60 credits at the level of the 2 nd cycle
Third cycle qualification	<p>Qualifications that signify completion of the third cycle are awarded to students who:</p> <ul style="list-style-type: none"> • have demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of the skills and methods of research associated with that field; • have demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity; • have made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, some of which merits national or international refereed publication; • are capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas; • can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise; • can be expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge based society. 	Not specified

EK 2: AVRUPA YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ DÜZEY TANIMLAYICILARI²

6.5.2008 EN Official Journal of the European Union C 111/5

ANNEX II
Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF)

Each of the 8 levels is defined by a set of descriptors indicating the learning outcomes relevant to qualifications at that level in any system of qualifications

	Knowledge	Skills	Competence
	In the context of EQF, knowledge is described as theoretical and/or factual	In the context of EQF, skills are described as cognitive (involving the use of logical, intuitive and creative thinking) and practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments)	In the context of EQF, competence is described in terms of responsibility and autonomy
Level 1 The learning outcomes relevant to Level 1 are	basic general knowledge	basic skills required to carry out simple tasks	work or study under direct supervision in a structured context
Level 2 The learning outcomes relevant to Level 2 are	basic factual knowledge of a field of work or study	basic cognitive and practical skills required to use relevant information in order to carry out tasks and to solve routine problems using simple rules and tools	work or study under supervision with some autonomy
Level 3 The learning outcomes relevant to Level 3 are	knowledge of facts, principles, processes and general concepts, in a field of work or study	a range of cognitive and practical skills required to accomplish tasks and solve problems by selecting and applying basic methods, tools, materials and information	take responsibility for completion of tasks in work or study adapt own behaviour to circumstances in solving problems
Level 4 The learning outcomes relevant to Level 4 are	factual and theoretical knowledge in broad contexts within a field of work or study	a range of cognitive and practical skills required to generate solutions to specific problems in a field of work or study	exercise self-management within the guidelines of work or study contexts that are usually predictable, but are subject to change supervise the routine work of others, taking some responsibility for the evaluation and improvement of work or study activities
Level 5 (*) The learning outcomes relevant to Level 5 are	comprehensive, specialised, factual and theoretical knowledge within a field of work or study and an awareness of the boundaries of that knowledge	a comprehensive range of cognitive and practical skills required to develop creative solutions to abstract problems	exercise management and supervision in contexts of work or study activities where there is unpredictable change review and develop performance of self and others

² European Parliament Council, Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, (2008/C 111/01), ANNEX II, 2008, (Çevrimiçi) [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=EN), 22 Haziran 2015.

<p>Level 6 (**)</p> <p>The learning outcomes relevant to Level 6 are</p>	<p>advanced knowledge of a field of work or study involving a critical understanding of theories and principles</p>	<p>advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study</p>	<p>manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work or study contexts</p> <p>take responsibility for managing professional development of individuals and groups</p>
<p>Level 7 (***)</p> <p>The learning outcomes relevant to Level 7 are</p>	<p>highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking and/or research</p> <p>critical awareness of knowledge issues in a field and at the interface between different fields</p>	<p>specialised problem-solving skills required in research and/or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields</p>	<p>manage and transform work or study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches</p> <p>take responsibility for contributing to professional knowledge and practice and/or for reviewing the strategic performance of teams</p>
<p>Level 8 (****)</p> <p>The learning outcomes relevant to Level 8 are</p>	<p>knowledge at the most advanced frontier of a field of work or study and at the interface between fields</p>	<p>the most advanced and specialised skills and techniques, including synthesis and evaluation, required to solve critical problems in research and/or innovation and to extend and redefine existing knowledge or professional practice</p>	<p>demonstrate substantial authority, innovation, autonomy, scholarly and professional integrity and sustained commitment to the development of new ideas or processes at the forefront of work or study contexts including research</p>

Compatibility with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area

The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area provides descriptors for cycles.

Each cycle descriptor offers a generic statement of typical expectations of achievements and abilities associated with qualifications that represent the end of that cycle.

(*) The descriptor for the higher education short cycle (within or linked to the first cycle), developed by the Joint Quality Initiative as part of the Bologna process, corresponds to the learning outcomes for EQF level 5.

(**) The descriptor for the first cycle in the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area agreed by the ministers responsible for higher education at their meeting in Bergen in May 2005 in the framework of the Bologna process corresponds to the learning outcomes for EQF level 6.

(***) The descriptor for the second cycle in the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area agreed by the ministers responsible for higher education at their meeting in Bergen in May 2005 in the framework of the Bologna process corresponds to the learning outcomes for EQF level 7.

(****) The descriptor for the third cycle in the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area agreed by the ministers responsible for higher education at their meeting in Bergen in May 2005 in the framework of the Bologna process corresponds to the learning outcomes for EQF level 8.

EK 3: TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ 6. DÜZEY (LİSANS EĞİTİMİ) YETERLİLİKLERİ³

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ (TYYÇ)						
6. Düzey (Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ -Kuramsal -Olgusal	BECERİLER -Bilişsel -Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
6 LİSANS EQF- LLL: 6. Düzey QF- EHEA: 1. Düzey	- Alanındaki güncel bilgileri içeren ders kitapları, uygulama araç-gereçleri ve diğer kaynaklarla desteklenen ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olma.	- Alanında edindiği ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanabilme. - Alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak verileri yorumlayabilme ve değerlendirebilme, sorunları tanımlayabilme, analiz edebilme, araştırmalara ve kanıtlara dayalı çözümler önerileri geliştirebilme.	- Alanı ile ilgili ileri düzeydeki bir çalışmayı bağımsız olarak yürütebilme. - Alanı ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alabilme. - Sorumluluğu altında çalışanların bir proje çerçevesinde gelişimlerine yönelik etkinlikleri planlayabilme ve yönetebilme.	- Alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme, - Öğrenme gereksinimlerini belirleyebilme ve öğrenmesini yönlendirebilme. -Yaşamboyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirebilme.	- Alanı ile ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirebilme; düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini yazılı ve sözlü olarak aktarabilme. - Alanı ile ilgili konularda düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşabilme. -Toplumsal sorumluluk bilinci ile yaşadığı sosyal çevre için proje ve etkinlikler düzenleyebilme ve bunları uygulayabilme. - Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B1 Genel Düzeyi'nde kullanarak alanındaki bilgileri izleyebilme ve meslektaşları ile iletişim kurabilme. - Alanının gerektirdiği en az Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı İleri Düzeyinde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanabilme.	- Alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, uygulanması ve sonuçlarının duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere uygun hareket etme. - Sosyal hakların evrenselliği, sosyal adalet, kalite kültürü ve kültürel değerlerin korunması ile çevre koruma, iş sağlığı ve güvenliği konularında yeterli bilince sahip olma.

³ Yükseköğretim Kurumu, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi İnternet Sayfası, TYyÇ düzey tanımları, 6. Düzey (Lisans), (Çevrimiçi) <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=33>, 22 Haziran 2015.

EK 4: TYYÇ BEŞERİ BİLİMLER TEMEL ALANI YETERLİLİKLERİ (AKADEMİK AĞIRLIKLIL) 6. DÜZEY (LİSANS EĞİTİMİ)⁴

TYYÇ Beşeri Bilimler Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) 6. Düzey (LİSANS Eğitimi)						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ -Kuramsal -Olgusal	BECERİLER -Bilişsel -Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
6 LİSANS EQF-LLL: 6. Düzey QF- EHEA: 1. Düzey	1-Beşeri bilimler alanında kazanılan yeterliliklere dayalı olarak güncel bilgileri içeren ders materyallerine, uygulamalı araç ve gereçlere, saha çalışmalarında uygulanan araştırma yöntem ve tekniklerine ve diğer kaynaklarda desteklenen ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahiptir.	1-Beşeri bilimler alanında edindiği ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanır. 2-Beşeri bilimler alanında edindiği kuramsal ve uygulamalı bilgileri; eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet alanlarında, kullanır, çözümler ve uygular.	1-Beşeri bilimler alanında karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel olarak bağımsız çalışır veya ekip üyesi olarak sorumluluk alır. 2-Sorumluluğu altında çalışanların ilgili alandaki gelişimine yönelik etkinlikleri planlar. 3-Beşeri bilimler alanındaki bilgi ve becerileri kullanarak, kişisel ve kuramsal gelişimi planlar.	1-Beşeri bilimler alanında edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir. 2-Sorumluluğu altında çalışanların öğrenme gereksinimlerini belirler ve öğrenme süreçlerini yönetir. 3-Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirir.	1-Beşeri bilimler alanındaki ilgili kişi ve kurumları bilgilendirir ve onlara düşüncelerini aktarır, sorunlarla ilgili çözüm önerilerini kuramsal ve uygulamalı olarak ortaya koyar. 2-Beşeri bilimler alanı ile ilgili sorunlara yönelik olarak çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekler ve bu verileri ilgili alanda bulunan uzman olan ve olmayan kişi ve kurumlarla çeşitli iletişim araçlarıyla paylaşır. 3-Beşeri bilimler alanındaki çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır. 4-Bir yabancı dili kullanarak beşeri bilimler alanında kuramsal ve uygulamalı bilgileri izler ve ilgili alandaki uzman ve uzman olmayan kişi ve kuruluşlarla bu bilgileri paylaşır (Avrupa Dil Portföyü B1 Genel Düzeyinde). 5-Beşeri bilimler alanının gerektirdiği bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve bilgi teknolojilerini ileri düzeyde kullanır.	1-Beşeri bilimler alanı ile ilgili bilgileri toplar, çözümler, yorumlar ve ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla paylaşır. 2-Beşeri bilimler alanı ile ilgili bilgilerin uygulanması sürecinde etik değerleri gözetir. 3-Beşeri bilimler alanında sosyal, kültürel hakların evrenselliğini destekler, sosyal adalet bilinci kazanır, tarihi ve kültürel mirasa sahip çıkar. 4-Beşeri bilimler alanındaki disiplinler arası araştırma ve inceleme yapar. 5-Kalite yönetim ve süreçlerine uygun davranır ve katılır.

⁴ Yükseköğretim Kurumu, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi İnternet Sayfası, TYYÇ Temel alan ve programları, Temel alan yeterlilikleri, Beşeri bilimler, 6. Düzey, Lisans, (Çevrimiçi) <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=48>, 22 Haziran 2015.

EK 5: ÇEVİRMEN (SEVİYE 6) ULUSAL MESLEK STANDARDI BİLGİ VE BECERİLER, TUTUM VE DAVRANIŞLAR⁵

Çevirmen (Seviye 6)
Ulusal Meslek Standardı

12UMS0274-6/26.12.2012/00
Referans Kodu / Onay Tarihi / Rev. No

3.2. Kullanılan Araç, Gereç ve Ekipman

1. Ardıl çeviride mikrofon ve bloknot
2. Bilgisayar destekli çeviri araçları
3. Bilgisayar ve donanımları (yazıcı, tarayıcı, harici bellek vb.)
4. Elektronik ve/veya basılı sözlük
5. İletişim araçları (telefon, görüntülü telefon, tele-konferans sistemleri, telsiz, faks, teleks, kablosuz internet erişim cihazları vb.)
6. Kaynak ve uygulama dokümanları (genel formlar, prosedürler, iş talimatları vb.)
7. Kırtasiye malzemeleri (kâğıt, kalem, delgeç, tel zımba vb.)
8. Ofis araçları (fotokopi makinesi, projeksiyon cihazı, evrak imha cihazı, hesap makinesi, kilit sistemi içeren evrak dolabı vb.)
9. Optik/dijital kaydetme ve görüntüleme cihazları (web cam, fotoğraf makinesi, video kamera, CD, VCD, DVD, Blu-ray disk okuyucuları vb.)
10. Simültane çeviri cihaz ve donanımları

3.3. Bilgi ve Beceriler

1. Araştırma yöntemleri bilgi ve becerisi
2. Ardıl çeviri teknikleri bilgi ve uygulama becerisi
3. Bilgi iletişim teknolojisi araçlarını kullanma bilgi ve becerisi
4. Bilgisayar destekli çeviri araçlarını kullanma bilgi ve becerisi
5. Bilgiye erişim ve kaynak kullanma becerisi
6. Çalışma dilleri (işaret dili dâhil) kapsamında genel kültür bilgisi
7. Çalışma dillerine simültane çeviri ve ardıl çeviri yapabilecek seviyede hakim olma becerisi
8. Çalışma dillerini (işaret dili dâhil) özel alan ve dil düzlemlerini de kapsayacak şekilde etkili kullanma becerisi
9. Çeviri belleği oluşturma ve yönetme bilgi ve becerisi
10. Çeviri hizmetlerine ilişkin ulusal ve uluslararası standartlar ve mevzuat bilgisi
11. Çeviri süreçleri ile ilgili teknik terimler bilgisi
12. Çeviri yaptığı konularda özel alan ve terminoloji bilgisi
13. Çoklu ortam içeriğini yorumlama bilgi ve becerisi
14. Çözümleme yapma becerisi
15. Dikkat ve konsantrasyon becerisi
16. Ekip içinde çalışma becerisi
17. Görsel malzemeyi yorumlama bilgi ve becerisi
18. İletişim bilgi ve becerisi

© Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2012

Sayfa 20

⁵ Mesleki Yeterlilik Kurumu, Çevirmen Meslek Standardı, Seviye 6, 2013, (Çevrimiçi) http://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/2013/300113/CEVIRMEN_Seviy_6_UMS.pdf, 22 Haziran 2015.

19. Kalite yönetimi bilgisi
20. Kayıt tutma ve raporlama becerisi
21. Konferans çevirmenliği alanında simültane çeviri teknikleri bilgi ve uygulama becerisi
22. Kriz ve çatışma yönetimi bilgi ve becerisi
23. Kültürler arası iletişim bilgi ve becerisi
24. Meslek ile ilgili İSG ve çevre koruma bilgisi
25. Meslek ile ilgili mali işlem prosedürleri bilgisi
26. Metin ve söylem çözümleme yöntemleri bilgi ve uygulama becerisi
27. Planlama ve organizasyon becerisi
28. Sorun çözme bilgi ve becerisi
29. Sözlü çeviride konuşma, diksiyon ve hitabet bilgi ve becerisi
30. Sözlü çeviride not tutma teknikleri bilgi ve uygulama becerisi
31. Sözlü çeviride protokol ve görgü kuralları bilgisi
32. Sözlü çeviride tüm aktif dillerinde ileri seviyede sözlü ifade becerisi
33. Stres altında çalışabilme becerisi
34. Tanıtım dosyası ve mesleki özgeçmiş/CV hazırlama bilgi ve becerisi
35. Temel fiyatlandırma bilgisi
36. Terminoloji çıkartma ve terminoloji yönetimi araçlarını kullanma bilgi ve becerisi
37. Yerelleştirme çevirilerinde özel yazılımlar kullanma bilgi ve becerisi
38. Zaman yönetimi bilgi ve becerisi

3.4. Tutum ve Davranışlar

1. Çalışma ortamında düzenli olmak
2. Çalışma ortamında İSG ve çevre koruma kurallarının uygulanmasına özen göstermek
3. Çalışma zamanını işe uygun şekilde etkili ve verimli kullanmak
4. Çalışmalarında planlı ve organize olmak
5. Çeviri süreçlerinde dikkatli gözlem ve çözümleme yapmak
6. Çeviri süreçlerinde hizmeti talep eden, teknik süreç ve kalite odaklı çalışmak
7. Çeviri süreçlerinde risklere karşı öngörülü ve hazırlıklı olmak
8. Çeviri süreçlerinde uyarı ve eleştirilere açık olmak
9. Çeviri süreçlerinin yönetiminde hızlı ve pratik davranmak
10. Çeviri süreçlerinin yönetiminde teknik, mali ve hukuki detaylara ve kurallara özen göstermek
11. Çeviri süreçlerinin yönetiminde, yetki sınırları içinde, etkili ve hızlı inisiyatif kullanmak

12. Fikri mülk özelliği taşıyan basılı çevirilerde (sözlü çevirilerden elde edilmiş yazılı metinler dâhil) çevirmen olarak maddi haklar ve bu ürünlerde adının görünür biçimde yer alması konusunda duyarlı olmak
13. İş disiplinine ve işyeri çalışma prensiplerine uymak
14. İş için doğru kişilerden, zamanında ve doğru bilgiyi almak ve aktarmak
15. İşaret dili çevirilerinde çeviriyi engelleyecek kıyafetlerin kullanımından kaçınmak
16. Kaynakların verimli kullanılmasına özen göstermek
17. Konferans çevirmenliği alanında ile ilgili AB normlarına ve uluslararası normlara uygun çalışmak
18. Mesleğine ilişkin gizlilik ilkesine uymak
19. Mesleğine ilişkin konulara yönelik yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirmek
20. Mesleğine ilişkin yeniliklere ve yeni fikirlere açık olmak
21. Meslek adabına ve etik ilkelerine uygun davranmak
22. Saha (afet, acil durum bölgesi vb.) faaliyetlerinde İSG önlemleri almak
23. Ulusal ve uluslararası gündemi takip etmek
24. Ulusal ve uluslararası kalite standartları, mevzuat ve normlara uygun çalışmak